



UNIVERSITY
OF TURKU

EFFEKTEN AV EXPLICIT UNDERVISNING PÅ INLÄRNING AV EXPLICIT OCH IMPLICIT KUNSKAP OM ORDFÖLJDEN I SVENSKA

Anne-Maj Åberg



UNIVERSITY
OF TURKU

EFFEKTEN AV EXPLICIT UNDERVISNING PÅ INLÄRNING AV EXPLICIT OCH IMPLICIT KUNSKAP OM ORDFÖLJDEN I SVENSKA

Anne-Maj Åberg

University of Turku

Faculty of Humanities
School of Languages and Translation Studies
Scandinavian Languages
Doctoral programme Utuling

Supervised by

Professor Sinikka Lahtinen
Department of Scandinavian Languages
University of Turku
Finland

Professor emerita Marketta Sundman
Department of Scandinavian Languages
University of Turku
Finland

Reviewed by

Professor Hanna Lehti-Eklund
University of Helsinki
Finland

Professor Siv Björklund
Åbo Akademi University
Finland

Opponent

Professor Hanna Lehti-Eklund
University of Helsinki
Finland

The originality of this publication has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

ISBN 978-951-29-7968-4 (PRINT)
ISBN 978-951-29-7969-1 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama Oy, Turku, Finland 2020

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Humanities

School of Languages and Translation Studies

Scandinavian Languages

ÅBERG, ANNE-MAJ: Effekten av explicit undervisning på inlärnin av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska [The effect of explicit instruction on explicit and implicit knowledge of word order in Swedish]

Doctoral dissertation, 255 pages, 19 appendix pages

Doctoral programme Utuling

February 2020

ABSTRACT

In second language acquisition (SLA), it is common to differentiate between learning and acquisition. Learning is a conscious process where language is learned, for example through rules, while acquisition is a subconscious process similar to acquiring a first language. Learning is thought to result in explicit, conscious knowledge about a language whereas acquisition is thought to result in implicit, unconscious knowledge about a language. There has been an ongoing debate about the interface between explicit and implicit knowledge of language. The interface issue discusses whether explicit knowledge (e.g. in the form of taught pedagogical rules) can promote the development of implicit L2 knowledge. The findings of empirical research have been mixed despite increasing evidence that explicit instruction can lead to development of implicit knowledge under certain conditions. This dissertation examines the effects of explicit form-focused instruction (FFI) on formal L2 learner's explicit and implicit knowledge of Swedish. The focus is on word order in Swedish.

The data used in the analysis was produced by Finnish university students who learned Swedish during formal instruction. Three different tasks were conducted at regular intervals: a combination of an untimed grammaticality judgement test (UGJT) and a metalinguistic knowledge task (MKT) and also a written and oral picture retelling. Both the UGJT/MKT and written picture retellings enable the use of explicit knowledge because learners have time to monitor their output while the oral picture retelling requires the use of implicit knowledge because there is no time to monitor. The answers to the UGJT/MKT tests were scored. Both the written and oral picture retellings were assessed according to CEFR and production accuracy was measured.

Mostly quantitative methods were applied in the analyses. In in the UGJT/MKT, student performance improved more in structures that are learned early according to the route of acquisition, and less in structures that are acquired later. In the written picture retelling, development only took place in structures that are acquired early on. In the oral picture retelling there was no progress at all.

In summary, explicit FFI does not seem to affect students' implicit knowledge, but only explicit knowledge, and only in certain structures. The results may depend on learners' stages of development, route of acquisition, length of instruction and difficulties of measuring implicit and explicit knowledge. Swedish word order is challenging for L2-learners, regardless of their first language, and it follows a particular route of acquisition. Explicit FFI can speed up the process but it cannot change the route of acquisition.

KEYWORDS: L2-acquisition, L2-Swedish, explicit knowledge, implicit knowledge

TURUN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Pohjoismaiset kielet

ÅBERG, ANNE-MAJ: Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska [Eksplisiittisen opetuksen vaikutus ruotsin sanajärjestyksen oppimisessa ja omaksumisessa]

Väitöskirja, 255 s., 19 liitesivua

Tohtoriohjelma Utuling

Helmikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Toisen kielen oppimista tarkasteltaessa erotetaan usein toisistaan oppiminen ja omaksuminen. Oppiminen on tietoinen prosessi, jossa uutta kieltä opetellaan esimerkiksi sääntöjen avulla, kun taas omaksuminen on alitajuista ja liittyy näin ollen ensikieleen. Oppimisen ajatellaan johtavan eksplisiittisen, tietoiseen, tietoon kielestä ja omaksumisen implisiittiseen, alitajuiseen, tietoon kielestä. Eksplisiittisen ja implisiittisen tason keskinäisestä suhteesta on kiistelty jo pitkään. Kiistan aiheena on ollut se, voiko eksplisiittistä tietoa opettamalla saada aikaan implisiittistä tietoa. Aiemmat tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia, vaikkakin todisteita alkaa kertyä sen puolesta, että myös eksplisiittisen tiedon opettaminen voi johtaa implisiittiseen tietoon tietyin ehdoin. Tässä väitöskirjassa tutkin, millainen vaikutus ruotsin sanajärjestyksen opetuksella on oppijan eksplisiittiseen ja implisiittiseen tietoon.

Tutkimusaineistoni koostuu suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden säännöllisin väliajoin tekemistä kirjallisista sanajärjestystehtävistä sekä kirjallisista ja suullisista kuvakertomuksista. Kirjalliset sanajärjestystehtävät ja kirjallinen kuvakertomus mahdollistavat eksplisiittisen tiedon käytön, koska oppijalla on aikaa tarkastella tuotostaan. Suullinen tehtävä taas edellyttää implisiittisen tiedon käyttöä, koska oppijan pitää tuottaa kieltä nopeasti. Opiskelijoiden suoritus sanajärjestystehtävässä on pisteytetty ja kuvakertomuksissa on tarkasteltu sanajärjestyksen oikeellisuutta. Kuvakertomukset on lisäksi arvioitu eurooppalaisen viitekehyksen mukaan.

Tutkimukseni on pääasiallisesti kvantitatiivinen ja se rakentuu obligatoristen kontekstien analyyseille, frekvensseille ja oikeellisuusprosentteille. Sanajärjestystehtävässä opiskelijoiden suoritus paranee enemmän rakenteissa, jotka opitaan aikaisin oppimisjärjestyksen mukaan, ja vähemmän rakenteissa, jotka opitaan myöhemmin. Kirjallisessa kuvakertomuksessa kehitystä tapahtuu ainoastaan rakenteessa, joka opitaan aikaisin. Suullisessa kuvakertomuksessa kehitystä ei tapahdu ollenkaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetuksella ei näytä olevan vaikutusta opiskelijoiden implisiittiseen tietoon sanajärjestyksestä vaan ainoastaan eksplisiittiseen tietoon ja siihenkin vain eräissä rakenteissa. Tuloksia selittävät opiskelijoiden taitotaso, oppimisjärjestys, opetuksen kesto sekä vaikeus mitata eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa. Ruotsin kielen sanajärjestys on kielenoppijoille haastava äidinkielestä riippumatta ja oppiminen noudattaa tiettyä oppimisjärjestystä. Oppimista voi nopeuttaa opetuksella, mutta oppimisjärjestystä ei voi muuttaa.

ASIASANAT: toisen kielen oppiminen, toinen kotimainen kieli, eksplisiittinen tieto, implisiittinen tieto

Förord

Som så många språkstudenter tänkte också jag att jag aldrig ska bli lärare men jag auskultade ändå för jag tyckte att läraryrket är någonting konkret och bestående. Mitt intresse för språkinläring och undervisning väcktes dock under kursen *Kielenoppiminen ja opettaminen* som jag deltog i då jag auskultade. Kursen hade lysande lärare från olika språkämnen, inspirerande professorer och lektorer som kunde sin sak. Kursen har numera resulterat i en bok *Kuinka kieltä opitaan*. Efter utexamineringen undervisade jag nästan ett år på Centrum för språk och kommunikation vid Åbo universitet och det året öppnade mina ögon för hur många som hade problem med att lära sig svenska.

Som projektforskare i Svenska litteratursällskapet (SLS) projekt *På väg mot kommunikativ kompetens – tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare* som pågick från augusti 2007 till december 2010 fick jag möjligheten att kombinera forskningen och undervisningen. Jag fick fördjupa mig i språkinläring och problematiken som har lett till att allt fler i dag har svårigheter med de obligatoriska studierna i svenska vid universitet. Projektet var ett samarbete mellan Åbo universitet och Jyväskylä universitet. Professor emerita Marketta Sundman från Åbo universitet var ledare för forskningsprojektet och från Jyväskylä universitet medverkade professor emeritus Matti Rahkonen samt professor Sinikka Lahtinen. Projektet hade sammanlagt tre projektforskare som doktorander, i tillägg till mig Marika Paavilainen och Eeva-Liisa Nyqvist som båda redan har slutfört sina avhandlingar. Med finansiering från SLS var det möjligt att forska på heltid. Först som anställd i projektet och sedan med två personliga stipendier ur Ingrid, Margit och Henrik Höijers donationsfond II samt Språkvetenskapliga nämnden. Avhandlingen slutfördes sedan med finansiering från Åbo universitet och Utbildningsfonden och delvis vid sidan av arbetet som universitetslärare i svenska vid Centrum för språk och kommunikation vid Åbo universitet.

Det finns många som har medverkat till att den här avhandlingen blev till. Först och främst vill jag tacka professor emerita Marketta Sundman. Hon handledde mig för första gången när jag skrev teoridelen till min pro gradu-avhandling om dialekten i Nagu, som från att ha varit barndomens sommarställe numera har blivit min hemort. Med Marketta fick jag möjligheten att delta i det här projektet och med henne valde

vi temat för avhandlingen. Hon har alltid stöttat, uppmuntrat och gett goda råd, orkat hjälpa mig finslipa texter i olika artikelmanus och stipendieansökningar, en gång till och med hemma hos sig vid köksbordet sent på kvällen över en kopp te och mockarutor – det var mysigt! Ännu som pensionär ställde hon upp för att läsa manuset till avhandlingen. Med Marketta hann vi lägga grunden för den här avhandlingen som jag sedan slutförde under professor Sinikka Lahtinens handledning. Med dessa två har jag fått en riktig powerduo till hjälp. Marketta med sina vida kunskaper om grammatik samt språkinläring och Sinikka med sina oslagbara kunskaper om olika analysmetoder och forskning inom andraspråksinläring. Därför vill jag härnäst tacka Sinikka. Hon har alltid funnits där som stöd både när det gäller studier och arbetet. Med sin varma och beslutsamma attityd hjälpte Sinikka mig med slutförandet av avhandlingen. Tack vare hennes samvetsgranna feedback kunde jag styra åt rätt riktning och äntligen ro projektet i land.

Utöver mina handledare vill jag även tacka professor emeritus Matti Rahkonen som medverkade i projektet för alla goda råd om statistisk och mina två medarbetare FD Marika Paavilainen och FD Eeva-Liisa Nyqvist. Det var både roligt och skönt att ha er i samma båt! Jag vill också rikta ett varmt tack till forskningschefen Christer Kuvaja vid SLS som alltid har varit så hjälpsam i stort och smått. Det finns även andra som har hjälpt mig med avhandlingen. Jag vill tacka professor Hanna Lehti-Eklund och professor Siv Björklund för slutgranskningen och deras värdefulla kommentarer. Därutöver vill jag tacka språkgranskarna FD Jenny Stenberg-Sirén (svenska), FD Emmi Hynönen (finska) och FM Kelly Raita samt FD Michael Nelson (engelska) som såg till att språket är korrekt. Jag är även tacksam för att jag fick äran att diskutera problematiken kring explicit och implicit kunskap med professor Jan Hulstijn på konferensen EuroSLA i Lund hösten 2019 och för hans uppmuntrande ord. Det var roligt att upptäcka att svenskan var vårt gemensamma språk!

Jag vill även tacka professor Mirja Tarnanen och professor Ari Huhta vid Centralen för tillämpad språkforskning vid Jyväskylän universitet för råd med nivåbedömningar samt professor Sinikka Lahtinen, professor Åsa Nordqvist Palviainen, FM Linda Saukko-Rauta och FD Outi Toropainen för hjälp med nivåbedömningen av materialet. Åsa vill jag tacka även för alla råd på vägen. Ett stort tack även till lektor Jouko Katajisto vid Åbo universitet som kontrollerade alla statistiska test och analyser. Tre duktiga praktikanter hjälpte till att transkribera och granska bildbeskrivningarna i materialet, tack FM Laura Grönroos, FM Emmi Henttonen och FD Eveliina Tolvanen. Den här avhandlingen skulle förstås inte existera utan forskningsmaterial. Därför vill jag tacka Centret för språk och kommunikation vid Åbo universitet och hela svenska-teamet där. Och tack till alla studerande som ställde upp i undersökningen!

Under den här tiden har jag arbetat i flera olika arbetsgemenskaper. Ett varmt tack till alla medarbetare på ämnet Nordiska språk vid Åbo universitet som jag fått arbeta med under min tid som doktorand i ämnet. Jag vill också tacka mina medarbetare på Centrum för språk och kommunikation. Speciellt tack till kollegorna Marita Mannfolk och Kim Lindroos för stödet i det sista skedet av arbetet. Vår chef Michael Nelson vill jag tacka för möjligheten att få vara forskningsledig och slutföra avhandlingen.

Till slut vill jag ännu tacka alla mina härliga vänner som har varit en bra motvikt i den här processen och gett en guldkant på vardagen med trevliga middagar och sköna löprundor. Sist men inte minst vill jag tacka hela min familj för allt stöd och för att ni alltid har trott på mig. Speciellt vill jag tacka maken Staffan som har fått lyssna på otaliga funderingar om teorier om språkinlärning och uppmuntrat då den här stunden har känts avlägsen. Det har varit en lång resa med doktorsavhandlingen, en magisterexamen, nya arbetsuppgifter och husbygget samtidigt som vi även fått livets största gåvor, våra älskade barn Adele och Edvard. Men nu är vi äntligen här!

Nagu den 18 februari 2020

Anne-Maj Åberg

Innehåll

Förord.....	5
Innehåll.....	8
1 Inledning.....	17
1.1 Syfte, terminologi, material och forskningsfrågor.....	18
1.2 Avhandlingens disposition.....	22
2 Svenska som det andra inhemska språket i Finland.....	24
2.1 Lagstiftning.....	24
2.2 Utbildningssystemet i Finland.....	25
2.3 Bedömningen av språkkunskaper på de olika utbildningsnivåerna	26
2.4 Svenska som det andra inhemska språket i studierna.....	27
2.4.1 Undervisning i svenska som det andra inhemska språket	28
2.4.2 Inlärningsresultaten i svenska som det andra inhemska språket	30
3 Andraspråksinläring av ordföljden i svenska	33
3.1 Ordföljden i svenska.....	33
3.1.1 Ordföljden i huvudsatser	34
3.1.2 Ordföljden i bisatser	35
3.1.3 Ordföljden i frågesatser	36
3.1.4 Placering av negation och mittfälsadverbial i huvudsatser och i bisatser.....	37
3.2 Inläring av ordföljden i svenska enligt tidigare studier.....	38
3.2.1 Inversion i påståendesatser.....	39
3.2.2 Ordföljden i direkta och indirekta frågesatser	42
3.2.3 Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial	45
4 Implicit och explicit kunskap, inläring och undervisning i andraspråket.....	50
4.1 Lingvistisk kunskap i andraspråket och inläring av andraspråk.....	51
4.2 Distinktionen mellan implicit och explicit som dikotomi eller kontinuum	52
4.3 Implicit och explicit kunskap i andraspråket.....	53

4.3.1	Medvetenhet och typ av kunskap	53
4.3.2	Systematik.....	55
4.3.3	Tillgänglighet och användning	56
4.3.4	Självrapportering	57
4.3.5	Lärbarhet.....	57
4.3.6	Sammanfattning av definitionen av implicit och explicit kunskap	58
4.4	Implicit och explicit inläring	59
4.5	Implicit och explicit undervisning av andraspråk	62
5	Effekten av explicit undervisning i andraspråksinläring...	65
5.1	Interface Issue: frågan om samverkan mellan explicit och implicit kunskap i andraspråksinläring	65
5.1.1	Non-interface position.....	66
5.1.2	Strong-interface position.....	68
5.1.3	Weak-interface position	69
5.1.4	Sammanfattning	71
5.2	Tidigare forskning om den formfokuserade undervisningens effekt och mätmetoder	72
5.2.1	Effekten av formfokuserad undervisning på inläring av ett andraspråk.....	73
5.2.2	Att mäta explicit och implicit kunskap hos inlärare	76
5.2.3	Faktorer som påverkar inläringen av ett grammatiskt drag.....	78
5.2.4	Effekten av explicit grammatikundervisning hos vuxna inlärare: enskilda studier	84
6	Upplägget på studien.....	89
6.1	Presentation av informanterna och kursen	89
6.1.1	Presentation av informanterna.....	89
6.1.2	Undervisningen på kursen	97
6.2	Material och metoder.....	102
6.2.1	Metoder i undersökningen	102
6.2.2	Materialet och kriterierna för materialinsamlingen.....	104
6.2.2.1	Grammatikalitetsbedömningstestet	107
6.2.2.1.1	Grammatikalitetsbedömningstest som metod	109
6.2.2.1.2	Analysprinciperna	112
6.2.2.2	Bildbeskrivning.....	118
6.2.2.2.1	Bildbeskrivning som metod.....	119
6.2.2.2.2	Analysprinciperna i bildbeskrivningarna.....	120
7	Analys	126
7.1	Analys av grammatikalitetsbedömningstestet	126
7.1.1	Undervisningens effekt på korrigeringarna och förklaringarna	127
7.1.1.1	Undervisningens effekt under kursen	127
7.1.1.2	Hållbarheten av undervisningens effekt	129
7.1.1.3	Sammanfattning av undervisningens effekt och förhållandet till tidigare forskning	131

7.1.2	Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna på gruppnivå.....	133
7.1.2.1	Utvecklingen under kursen	133
7.1.2.2	Utvecklingen efter kursen	136
7.1.2.3	Sammanfattning av relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna samt förhållandet till tidigare forskning.....	138
7.1.3	Utvecklingen i de enskilda testmeningarna och inlärningsens hållbarhet på gruppnivå.....	140
7.1.3.1	Testmeningar om inversion.....	141
7.1.3.2	Testmeningar om frågekonstruktioner	143
7.1.3.3	Testmeningar med mittfälsadverbial	147
7.1.3.4	Sammanfattning av resultaten i de enskilda testmeningarna och förhållandet till tidigare forskning	153
7.1.4	Utvecklingen hos de enskilda informanterna	156
7.1.4.1	Utvecklingen under kursen: gruppnivå och variation.....	156
7.1.4.2	Utvecklingen efter kursen: gruppnivå och variation.....	162
7.1.4.3	Utvecklingen under kursen: individuell variation.....	168
7.1.4.4	Utvecklingen efter kursen: individuell variation.....	173
7.1.4.5	Sammanfattning av resultaten och förhållandet till tidigare forskning.....	180
7.2	Analys av bildbeskrivningar.....	182
7.2.1	Skriftliga bildbeskrivningar.....	182
7.2.1.1	Utvecklingen i skriftlig färdighet under kursen.....	183
7.2.1.2	Utvecklingen efter kursen	186
7.2.1.3	Sammanfattning och förhållandet till tidigare forskning	190
7.2.1.4	Bruket av inversion i huvudsatser i de skriftliga bildbeskrivningarna.....	190
7.2.1.4.1	Utvecklingen under kursen	191
7.2.1.4.2	Utvecklingen efter kursen	199
7.2.1.5	Placering av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser i de skriftliga bildbeskrivningarna.....	203
7.2.1.5.1	Utvecklingen under kursen	203
7.2.1.5.2	Utvecklingen efter kursen	206
7.2.1.6	Sammanfattning av resultaten i de skriftliga bildbeskrivningarna och exempel på utvecklingen.....	208
7.2.2	Muntliga bildbeskrivningar	214
7.2.2.1	Utvecklingen i muntlig färdighet under kursen.....	214
7.2.2.2	Bruket av inversion i huvudsatser i de muntliga bildbeskrivningarna	220

7.2.2.3	Sammanfattning av resultaten i de muntliga bildbeskrivningarna.....	224
7.2.3	Sammanfattning av resultaten i bildbeskrivningarna, jämförelse av skriftlig och muntlig produktion och förhållandet till tidigare forskning	225
8	Diskussion.....	229
8.1	Resultat.....	229
8.2	Resultatdiskussion	231
8.3	Metodkritisk diskussion	240
8.4	Implikationer för undervisningen i svenska vid universitet.....	242
8.5	Förslag till vidare forskning	244
	Litteratur	245
	Bilagor	256
	Bilaga 1: Enkät om bakgrunden	256
	Bilaga 2: Enkät om användningen av svenska efter kursen.....	258
	Bilaga 3: Testet om ordföljden.....	259
	Bilaga 4: Bildserien	260
	Bilaga 5: Ordlista.....	261
	Bilaga 6: Undervisningens effekt i de olika testmeningarna för 53 informanter	262
	Bilaga 7: Undervisningens effekt i de olika testmeningarna för 24 informanter	263
	Bilaga 8: Informanternas prestationer.....	265
	Bilaga 9: Nivåskala för språkkunskaper.....	266

Figurer

Figur 1.	Utbildningssystemet i Finland	26
Figur 2.	Referensram på sex nivåer.....	27
Figur 3.	Modell över andraspråksinläring i enlighet med weak-interface position	70
Figur 4.	Fördelningen av informanterna enligt kön och fakultet i procent	90
Figur 5.	Årtalet då informanterna avlagt svenska i studentexamen	91
Figur 6.	Fördelningen av studentvitsorden i svenska för 48 informanter i procent.....	91
Figur 7.	Fördelningen av vitsord och fakultet	92
Figur 8.	Fördelningen av vitsord och kön	93
Figur 9.	Motiven till att gå den förberedande kursen i svensk grammatik i procent	95
Figur 10.	Informanternas satsning på kursen i procent	96
Figur 11.	Informanternas prestationer i de obligatoriska kurserna i svenska i procent.....	96
Figur 12.	Utvecklingen av korrekthetsprocenten för korrigeringsarna och förklaringarna under kursen för 53 informanter	128
Figur 13.	Utvecklingen av korrekthetsprocenten för korrigeringsarna och förklaringarna under kursen och efter kursen för 24 informanter.....	131
Figur 14.	Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter	134
Figur 15.	Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i de tre testen för 24 informanter.....	137
Figur 16.	Testmeningar om inversion i påståendesatser för 53 informanter	141
Figur 17.	Testmeningar om inversion i påståendesatser för 24 informanter	142
Figur 18.	Testmeningar om frågekonstruktioner för 53 informanter ...	144
Figur 19.	Testmeningar om frågekonstruktioner för 24 informanter ...	145
Figur 20.	Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i huvudsatser för 53 informanter.....	147
Figur 21.	Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i huvudsatser för 24 informanter.....	149
Figur 22.	Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 53 informanter.....	150
Figur 23.	Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 24 informanter.....	152
Figur 24.	Resultatet för korrigeringsarna i test 1 och test 2 för 53 informanter	157
Figur 25.	Resultatet för förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter	159
Figur 26.	Korrelationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i test 1 och test 2	161
Figur 27.	Resultatet för korrigeringsarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter	163

Figur 28.	Resultatet för förklaringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter	165
Figur 29.	Korrelationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 3	167
Figur 30.	Utvecklingen av korrigeringarna under kursen på individnivå för 53 informanter	168
Figur 31.	Utvecklingen av förklaringarna under kursen på individnivå för 53 informanter	169
Figur 32.	Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1 för 53 informanter på individnivå	170
Figur 33.	Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 2 för 53 informanter på individnivå	171
Figur 34.	Utvecklingen av korrigeringarna under kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter på individnivå	174
Figur 35.	Utvecklingen av förklaringarna under kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter på individnivå	175
Figur 36.	Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 3 för 24 informanter på individnivå	176
Figur 37.	Färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen i den skriftliga bildbeskrivningen för 53 informanter	185
Figur 38.	Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter	186
Figur 39.	Färdighetsnivån i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen i den skriftliga bildbeskrivningen för 24 informanter	188
Figur 40.	Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter	189
Figur 41.	Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna för 53 informanter	198
Figur 42.	Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna för 24 informanter	202
Figur 43.	Korrekthetsprocenten för placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial på de olika färdighetsnivåerna för 53 informanter	206
Figur 44.	Korrekthetsprocenten för placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial på de olika färdighetsnivåerna för 24 informanter	208
Figur 45.	Färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen i den muntliga bildbeskrivningen för 27 informanter	216
Figur 46.	Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i de muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter	217
Figur 47.	Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i den muntliga bildbeskrivningen för 27 informanter	224
Figur 48.	Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter	227

Tabeller

Tabell 1.	Vitsorden i B1-svenska i studentexamen i förhållande till CEFR	31
Tabell 2.	De karaktäristiska dragen för implicit och explicit kunskap	59
Tabell 3.	Definitioner på implicit och explicit inläring	61
Tabell 4.	Implicita och explicita former av formfokuserad undervisning	63
Tabell 5.	Faktorer som påverkar inläringen av ett grammatiskt drag som implicit och explicit kunskap	81
Tabell 6.	Det insamlade materialet enligt undervisningsgrupperna	105
Tabell 7.	Kriterierna för materialet för undersökningen	107
Tabell 8.	Testmeningar om inversion	113
Tabell 9.	Testmeningar om frågekonstruktioner	114
Tabell 10.	Testmeningar om placering av negation och mittfäldsadverbial	116
Tabell 11.	Korrigeringsarna av testmeningarna i test 1 och i test 2 för 53 informanter	127
Tabell 12.	Förklaringarna av korrigeringsarna i test 1 och i test 2 för 53 informanter	128
Tabell 13.	Korrigeringsarna av testmeningarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter	129
Tabell 14.	Förklaringarna av korrigeringsarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter	130
Tabell 15.	Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter	133
Tabell 16.	Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter	136
Tabell 17.	Testresultatet för korrigeringsarna enligt informanternas poängtal i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter	156
Tabell 18.	Testresultatet för förklaringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter	158
Tabell 19.	Medelvärde enligt kön för 53 informanter	161
Tabell 20.	Testresultatet för korrigeringsarna enligt informanternas poängtal i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter	162
Tabell 21.	Testresultatet för förklaringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter	165
Tabell 22.	Medelvärde enligt kön för 24 informanter	167
Tabell 23.	Genomsnittlig textlängd i antal ord, genomsnittligt antal satser samt antalet huvudsatser och bisatser för 53 informanter i de skriftliga bildbeskrivningarna	183
Tabell 24.	Färdighetsnivån i den skriftliga bildbeskrivningen i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter	184

Tabell 25.	Genomsnittlig textlängd i antal ord, genomsnittligt antal satser samt antalet huvudsatser och bisatser för 24 informanter i de skriftliga bildbeskrivningarna	187
Tabell 26.	Färdighetsnivån i den skriftliga bildbeskrivningen i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år senare för 24 informanter.....	187
Tabell 27.	Behärsksningen av inversion i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter	191
Tabell 28.	Fundamenten i de skriftliga bildbeskrivningarna i början och i slutet av kursen för 53 informanter	192
Tabell 29.	Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 53 informanter	193
Tabell 30.	Förekomsten av inversion för 53 informanter. Andelen korrekta belägg av alla belägg (rätt/alla), korrektshetsprocent och informantens CEFR-nivå.....	196
Tabell 31.	Behärsksningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter	198
Tabell 32.	Behärsksningen av inversion i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter	199
Tabell 33.	Fundamenten i de skriftliga bildbeskrivningarna i början och i slutet av kursen samt ett halvt år senare för 24 informanter	200
Tabell 34.	Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 24 informanter	201
Tabell 35.	Behärsksningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter	202
Tabell 36.	Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 53 informanter	204
Tabell 37.	Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter	205
Tabell 38.	Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 24 informanter	207
Tabell 39.	Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter	207
Tabell 40.	Genomsnittligt antal ord för 27 informanter i de muntliga bildbeskrivningarna.....	214
Tabell 41.	Färdighetsnivån i den muntliga bildbeskrivningen i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter	215
Tabell 42.	Behärsksningen av inversion i de muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter	220
Tabell 43.	Fundamenten i de muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter	221
Tabell 44.	Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 27 informanter	221

Tabell 45.	Behärskningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter	223
Tabell 46.	Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter.....	226

1 Inledning

I den här avhandlingen undersöks effekten av explicit undervisning på inlärnin g av explicit och implicit kunskap om ordföljden hos andraspråksinlärare. Informanterna i denna undersökning är finska universitetsstuderande som har deltagit i en kurs i svenska med tonvikt på grammatik.

I litteraturen om andraspråksinlärnin g har det sedan Krashens tidiga publikationer (1978, 1981) varit vanligt att skilja mellan *implicit och explicit inlärnin g* samt *implicit och explicit kunskap*. Termen implicit avser de intuitiva och omedvetna processerna och systemen vid inlärnin g av språk medan termen explicit avser de metalingvistiska och medvetna processerna. (Hulstijn 2015:26.)

Krashen (se t.ex. 1985:1) ansåg att inlärare har två av varandra oberoende sätt att lära sig ett andraspråk: *tillägnande* (eng. *acquisition*) och *inlärnin g* (eng. *learning*). Dessa benämns numera ofta implicit och explicit inlärnin g (Hulstijn 2015:26). Implicit inlärnin g kan jämföras med det sätt på vilket barn lär sig sitt modersmål utan att medvetet reflektera över vad de lär sig. Explicit inlärnin g däremot är medveten och forminriktad inlärnin g av språkets strukturer och regler, som typiskt förekommer vid inlärnin g av främmande språk. (Krashen 1978:175; Abrahamsson 2009:15–16.)

I engelskspråkig litteratur om andraspråksforskning används termen *acquisition* ofta på så sätt att den täcker både implicit och explicit inlärnin g, medan man på svenska föredrar att använda termen inlärnin g framför tillägnande för båda begreppen (Abrahamsson 2009:16). Även i den här avhandlingen använder jag termen andraspråksinlärnin g så att den täcker både andraspråkstillägnande och andraspråksinlärnin g och jag gör skillnad mellan dem endast då detta är motiverat (jfr Abrahamsson 2009:16).

Krashen (t.ex. 1981:1–2; 1985:1) hävdar att implicit inlärnin g resulterar i omedveten kunskap om språket, dvs. implicit kunskap, medan explicit inlärnin g resulterar i medveten, metalingvistisk kunskap om språket, dvs. explicit kunskap. Enligt Krashen (1981:1–2) anlitar inlärare den implicita kunskapen i talproduktion och hörförståelse. Den explicita kunskapen används enligt honom endast för att granska – att *monitorera* – det språkliga utflödet för eventuella fel, ibland innan och ibland först efter att yttrandet har producerats (Krashen 1981:1–2). Det viktigaste

med tanke på språkundervisningen är att Krashen (1985:13) anser att det inte förekommer någon samverkan (eng. *interface*) mellan explicit och implicit kunskap. Explicit kunskap om en grammatisk struktur underlättar enligt honom inte implicit tillägnande av samma regel (Krashen 1985:13). Därför anser Krashen (1985:13) att språkpedagogik inte ska koncentrera sig på explicit undervisning utan endast skapa förutsättningar för tillägnande av språk.

Sedan 1990-talet har eventuell samverkan mellan implicit och explicit kunskap, dvs. huruvida explicit kunskap kan befrämja implicit kunskap, varit en av de viktigaste frågorna inom andraspråksforskningen. Frågan har också lett till ett betydande antal empiriska studier. (Rebuschat 2015:XV–XVI.) Av många undersökningar framgår att explicit undervisning, i vilken inlärare erbjuds explicita grammatiska regler, har en positiv effekt åtminstone när det gäller framgången i olika grammatiska test. Dessutom har inlärningsresultaten visat sig vara rätt så bestående. (Se t.ex. Norris & Ortega 2000; Nassaji & Fotos 2004; Ellis, R. 2006c, 2015a; Spada & Tomita 2010; Spada 2011; Goo et al. 2015.) Det råder däremot delade meningar om huruvida explicit undervisning kan leda till förbättringar även i inlärares fria tal och skrift. Det finns än så länge nämligen bara få studier där man har forskat i vilken effekt explicit undervisning har på den grammatiska korrektheten i inlärares fria produktion (se Ellis, R. 2002; Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015).

1.1 Syfte, terminologi, material och forskningsfrågor

Avhandlingen tar avstamp i frågan om samverkan mellan explicit kunskap och implicit kunskap. Huvudsyftet är att studera effekten av explicit undervisning på finska inlärares explicita och implicita kunskap om svenskans ordföljd. Undervisningens effekt granskas hos finskspråkiga universitetsstuderande som deltar i en förberedande kurs i svenska. Avhandlingen bidrar därmed till den pågående diskussionen om effekten av explicit undervisning i grammatik i andraspråksinläring hos vuxna. Med explicit undervisning avses i denna studie formfokuserad undervisning i grammatik (eng. *formfocused instruction*, FFI) där inlärnarna erbjuds pedagogiska regler (se Ellis, R. 2015a:417). Undersökningen bygger på de teoretiska och metodologiska grunder som har fastställts av R. Ellis et al. (2009) och R. Ellis (2015a).

Utgångsläget för avhandlingen är inläring av svenska som det andra inhemska språket i Finland. Både finska och svenska är nationella språk i Finland, och det andra inhemska språket är en del av studierna genom hela utbildningssystemet från grundskolan till högskolestudier (Finlands grundlag 731/1999, 17 §; Utbildningsstyrelsen: Fostran, utbildning och examina). Studier i svenska ingår i högskoleexamen för alla finskspråkiga studerande (794/2004, 6 §; 1129/2014, 7 §).

I finskspråkiga skolor heter ämnet svenska *det andra inhemska språket*, men i praktiken är det fråga om främmandespråksundervisning, eftersom bara få finska inlärare har möjlighet att tillägna sig svenska utanför lektionerna i skolan.

Termen andraspråk (L2) används i allmänhet om ett språk som lärs in i målspråksmiljön, där språket fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk. Om språk som inte lärs in i målspråksmiljön används däremot termen främmandespråk. Till exempel invandrare i ett land lär sig landets språk som andraspråk, medan främmandespråk lärs ut i skolan eller på språkkurser. I internationell forskningslitteratur täcker termen andraspråksinläring (eng. *second language acquisition*, SLA) dock oftast båda sätten att lära sig ett nytt språk. Detta beror på att forskarna inte har funnit någon avgörande skillnad mellan dem när det gäller utvecklingen av inlärarspråket. (Abrahamsson 2009:14–15.) Även i denna avhandling används termerna andraspråk och andraspråksinläring så att de också inkluderar främmandespråk och främmandespråksinläring.

I språkinläring skiljer man vidare mellan formell språkinläring, som sker genom undervisning, och informell språkinläring som sker genom kontakt med språket i det dagliga livet (Hammarberg 2004:26). I den här undersökningen är det fråga om formell språkinläring som sker genom undervisning.

Metodiskt kan denna studie anses vara kvasiexperimentell, eftersom en hel grupp inlärare har varit föremål för samma undervisning i undersökningen (se Ellis, R. 2008b:838). Informanterna består av en grupp inlärare som deltar i en kurs i svenska med formell undervisning. Undervisningens effekt studeras genom att jag mäter informanternas inläring av svenskans ordföljd i början och i slutet av kursen samt ett halvt år senare, vilket är vanligt i kvasiexperimentella studier (jfr Ellis, R. 2008b:838).

Fokuset i undersökningen ligger på ordföljden, eftersom tidigare undersökningar har visat att problem med felaktig ordföljd förekommer bland andraspråksinlärare oavsett deras modersmål (se t.ex. Bolander 1988a, 1988b; Hammarberg & Viberg 1975; Hyltenstam 1977, 1978; Pienemann & Håkansson 1999, Philipsson 2007). Forskningen har dessutom visat att ordföljden är en struktur som inlärare tillägnar sig relativt sent (se t.ex. Pienemann & Håkansson 1999).

I högskolan har studerandena flera års studier i svenska bakom sig. Därför har de redan tidigare fått undervisning i svenskans ordföljd. Bialystok och Sharwood Smith (1985) gör skillnad mellan två olika betydelser av begreppet inläring i fråga om språk. I den första betydelsen ses inläringen som en internalisering av former som är helt nya för inläraren. I den andra betydelsen ses inläringen som en ökad kontroll gällande former som redan delvis har blivit inlärd. I denna studie är det fråga om det senare, eftersom informanterna redan tidigare har fått undervisning i svenskans ordföljd i skolan. I diskussionen om samverkan mellan explicit och implicit kunskap har R. Ellis och Shintani (2014:95) lyft fram att man borde ta

hänsyn till de olika aspekterna av inlärnin. Diskussionen utgår vanligen endast från tanken om att en ny struktur ska inkorporeras i inlärarens interimspråk. I tillägg till detta borde man också ta hänsyn till hur inlärningssekvenserna avancerar och till den ökande kontrollen över en grammatisk egenskap som redan delvis har blivit inlärd (Ellis, R. & Shintani 2014:95). I avhandlingen lyfter jag fram denna aspekt.

Materialet för studien har samlats in på en förberedande kurs i svenska vid ett finskt universitet åren 2008–2009. Kursen var en repetitionskurs på tolv lektioner (12 x 90 min) och den var avsedd för universitetsstuderande som ansåg sig ha problem med att avlägga de obligatoriska studierna i svenska som ingår i examen. Materialet består av ett grammatikalitetsbedömningstest och muntliga och skriftliga bildbeskrivningar som står för fri produktion. Enligt R. Ellis (t.ex. 2015a) mäter olika grammatiska test och fri skriftlig produktion inlärarens explicita kunskap, medan implicit kunskap kommer bäst fram i muntlig produktion. Det är dock möjligt att inlärare åtminstone till en viss grad kan använda de båda kunskapstyperna i de olika uppgifterna (Ellis, R. 2015a:433).

Syftet är att undersöka undervisningens effekt under kursen och även se hur hållbar effekten är. Det är därmed fråga om en longitudinell studie. Genom att jämföra informanternas prestation i samma test i början respektive i slutet av kursen undersöker jag vilken effekt den explicita grammatikundervisningen har haft på deras explicita och implicita kunskap om olika ordföljdsfenomen i svenskan. Och genom att jämföra resultatet i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen kan jag undersöka hur väl kunskaperna har bevarats efter kursen eller om effekten möjligen kommer fram först senare.

Grammatikalitetsbedömningstestet genomfördes utan tidsbegränsning och det var avsett att mäta informanternas förmåga att korrigera och kommentera ordföljdsfel. Det är därmed en kombination av ett grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning (eng. *Untimed Grammaticality Judgement Test*, UGJT) och ett test om metalingvistisk kunskap (eng. *Metalinguistic Knowledge Test*, MKT). Metalingvistisk kunskap står ofta för explicit kunskap om språket och förmågan att analysera språket från olika synvinklar (Bialystok 2001:121–124). I metalingvistisk kunskap kan bland annat ingå en förmåga att kommentera andras eller sitt eget språkbruk (Alanen 2006:11–12; 18–20). I denna avhandling avser jag med metalingvistisk kunskap sådan explicit kunskap om språket som inlärare själv kan reflektera över och kommentera, vilket även kallas deklarativ explicit kunskap (Norris & Ortega 2000).

Grammatikalitetsbedömningstestet bestod sammanlagt av tio ogrammatiska meningar som informanterna skulle korrigera. Dessutom skulle de förklara sin korrigering med hjälp av grammatiska regler som behandlades på kursen. De strukturer som testades var placeringen av negation och andra mittfälsadverbial

både i huvud- och bisatser, användningen av inversion i påståendesatser och i direkta frågor samt bruket av formellt *som* i indirekta frågor. I testet utgår jag från att det mäter explicit kunskap hos inlärare (jfr Ellis, R. 2015a). Grammatikalitetsbedömningstestet genomfördes i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år senare.

Flera av de strukturer som testades i grammatikalitetsbedömningstestet hade inte tillräckligt många belägg i bildbeskrivningarna för att de skulle tillåta en analys av informanternas kunskap om dem. I de skriftliga bildbeskrivningarna har jag därför valt att undersöka bruket av inversion i påståendesatser och i direkta frågesatser samt placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser eftersom de båda har visat sig vara svåra att tillägna sig för inlärare med svenska som andraspråk. I de muntliga bildbeskrivningarna har jag kunnat studera endast bruket av inversion i påståendesatser och i direkta frågor på grund av att beläggen på negation och andra mittfälsadverbial i bisats var alltför få. Jag utgår från att den fria skriftliga produktionen möjliggör bruket av explicit kunskap medan den fria muntliga produktionen kräver bruket av implicit kunskap (jfr Ellis, R. 2015a). Den skriftliga bildbeskrivningen genomfördes i början och i slutet av kursen samt ett halvt år senare medan den muntliga bildbeskrivningen genomfördes endast i början och i slutet av kursen.

I tidigare forskning har det kommit fram att formfokuserad undervisning underlättar tillägnandet av implicit kunskap endast på högre nivåer än nybörjarnivåer (Ellis, R. 2002:231–232). Därför har jag kartlagt på vilken färdighetsnivå i skriftlig och muntlig fri produktion informanterna befann sig vid de olika tidpunkterna och hur de undersökta strukturerna behärskas på de olika nivåerna. Detta har gjorts med hjälp av ett mätinstrument som kallas *Gemensam europeisk referensram för undervisning, inläring och bedömning av språk* (eng. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR 2001) (se Skolverket 2009). Både de skriftliga och de muntliga bildbeskrivningarna har bedömts av tre utomstående granskare enligt bedömningsskalan i CEFR för att se hur den allmänna färdighetsnivån i svenska utvecklades under kursen i både skriftlig och muntlig fri produktion samt ett halvt år senare i skriftlig fri produktion. Materialet och informanterna presenteras närmare i kapitel 6.2.

Avhandlingen bygger på kognitiva teorier om språkinläring, vilket betyder att man ser språket som en kognitiv förmåga. I kognitivt baserade språkinläringsteorier anses språkliga inlärningsprinciper och –mekanismer inte skilja sig från dem som gäller för övrig inläring och kognitiv verksamhet, utan språket lärs in på samma sätt som andra kognitiva färdigheter (se t.ex. Anderson 1983:261). Jag diskuterar de för avhandlingen väsentliga kognitiva teorierna om andraspråkinläring närmare i kapitlen 4 och 5.

Syftet för avhandlingen är att *studera effekten av explicit undervisning på inlärn timer av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska*. Syftet kan konkretiseras närmare i följande forskningsfrågor:

- Vilken effekt har den explicita grammatikundervisningen på kunskapen om svenskans ordföljdsregler i ett grammatikalitetsbedömningstest?
- Vilken effekt har den explicita grammatikundervisningen på produktionen av korrekt ordföljd i fri muntlig och skriftlig produktion?
- Hur bestående är kunskapen om svenskans ordföljd ett halvt år efter kursens slut i grammatikalitetsbedömningstestet samt i fri skriftlig produktion?
- Hur behärskas de olika ordföljdsreglerna på individ- och gruppnivå samt i ljuset av CEFR-nivåer?

Min hypotes är att informanternas explicita kunskap om ordföljden förbättras i grammatikalitetsbedömningstestet under kursen, åtminstone när det gäller sådana strukturer som inlärare vanligen tillägnar sig relativt tidigt (Bolander 1988a, 1988b; Hyltenstam 1977, 1978; Philipsson 2007; Pienemann & Håkansson 1999). Men om undervisningen har någon effekt på behärskn timer av de undersökta strukturerna i fri produktion är oklart eftersom det hittills undersökts mycket lite (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015). Vilka faktorer som gör en struktur lätt eller svår att lära sig explicit och implicit är inte heller självklart, eftersom det inte finns någon enighet om hur man ska definiera lätta och svåra grammatiska regler (Tomita 2018). Denna problematik presenteras närmare i avsnitt 5.2.3.

Föreliggande studie tillhör forskningsprojektet *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare* som finansierades av Svenska litteratursällskapet i Finland. Projektet pågick från början av augusti 2007 till slutet av december 2010, och det genomfördes i samarbete mellan Åbo universitet och Jyväskylä universitet (se vidare Sundman 2011b).

1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingens bakgrund utgörs av undervisningen i svenska som det andra inhemska språket i Finland. Undersökningen bygger på två olika slag av teoribakgrund: tidigare forskning om inlärn timer av ordföljden i svenska samt kognitiva teorier om andraspråksinlärn timer.

I kapitel 2 presenterar jag först språklagen som skapar grunden för undervisningen i svenska i Finland. Därefter visar jag hur det finska utbildningssystemet är uppbyggt och hur undervisningen i svenska är en del av studierna genom hela utbildningen från grundstadiet till högskolenivå. Jag

presenterar även kort den gemensamma europeiska referensramen enligt vilken språkfärdigheten bedöms på alla utbildningsnivåer i Finland. Till sist presenterar jag resultat från kartläggningar av finska inlärares färdighetsnivåer i svenska på de olika utbildningsnivåerna.

I kapitel 3 redogör jag för ordföljden i svenska samt för tidigare studier av inlärnin g av ordföljden i svenska som andraspråk.

Den teoretiska referensramen, som utgörs av diskussionen kring termerna implicit och explicit kunskap, implicit och explicit inlärnin g samt implicit och explicit undervisning i andraspråket, behandlas i kapitel 4.

I kapitel 5 presenterar jag aktuell forskning kring effekten av formfokuserad undervisning. Jag diskuterar också vad man ska ta hänsyn till när man strävar efter att mäta explicit och implicit kunskap hos inlärare. Jag tar också upp olika synpunkter på vad som kan förklara effekten av explicit undervisning på inlärnin g av explicit och implicit kunskap.

I kapitel 6 presenteras informanterna, kursen där materialet samlades in och det empiriska materialet för undersökningen. Till sist redogör jag för de metoder som tillämpas i analysen.

I kapitel 7 presenteras analyserna av informanternas prestationer i grammatikalitetsbedömningstestet och i den fria produktionen i början och i slutet av kursen samt ett halvt år efter kursen. Syftet är att visa vilken effekt den explicita undervisningen hade på informanternas explicita och implicita kunskap om ordföljden och hur bestående inlärnin gresultaten var. Jag visar också på vilket sätt informanternas allmänna färdighetsnivå i svenska utvecklades under kursen. Kapitlet innehåller analyser både på gruppnivå och på individnivå. Resultaten presenteras både kvantitativt med hjälp av statistiska metoder och kvalitativt med exempel ur materialet.

De viktigaste resultaten sammanfattas och diskuteras slutligen i kapitel 8. Resultaten relateras till tidigare forskning om effekten av explicit undervisning i grammatik och om inlärnin g av ordföljden i svenska. Jag diskuterar också vilka konsekvenser resultaten kan ha för undervisningen i svenska som andraspråk vid finländska universitet. Slutligen tar jag upp möjligheter till fortsatt forskning.

2 Svenska som det andra inhemska språket i Finland

Undervisningen i svenska som det andra inhemska språket vid finländska högskolor och den färdighetsnivå som krävs för högskoleexamen utgör bakgrunden för min undersökning. Därför presenterar jag i detta kapitel först den finländska språklagstiftningen som specificerar den nivå i svenska som krävs av statligt anställda. Sedan visar jag hur undervisningen i svenska är en del av studierna genom hela det finska utbildningssystemet fram till högskolenivån. Jag redogör även kort för *Gemensam europeisk referensram för undervisning, inläring och bedömning av språk* (Skolverket 2009) (eng. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR 2001) enligt vilken man bedömer färdighetsnivån i språkkunskaper i Finland.¹ Jag visar också hur väl de formella målen i svenska uppnås på de olika utbildningsnivåerna. Jag inleder med att i huvuddrag presentera den lagstiftning som styr svenskans ställning i det finländska samhället.

2.1 Lagstiftning

Svenskans ställning som nationalspråk vid sidan av finskan tryggas i grundlagen (Finlands grundlag 731/1999, 17 §). Även om andelen finländare som har svenska som modersmål är liten (drygt 5 %) jämfört med andelen som har finska som modersmål (ca 90 %) har svenskan likvärdig status med finskan i lagstiftningen (Statistikcentralen 2015; Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:9). I praktiken betyder det att alla finländare har rätt att använda dessa språk i alla kontakter med statliga och tvåspråkiga kommunala myndigheter och att både den finskspråkiga och den svenskspråkiga befolkningen har möjlighet att leva ett fullödigt liv på sitt eget språk (Språklagen 423/2003).²

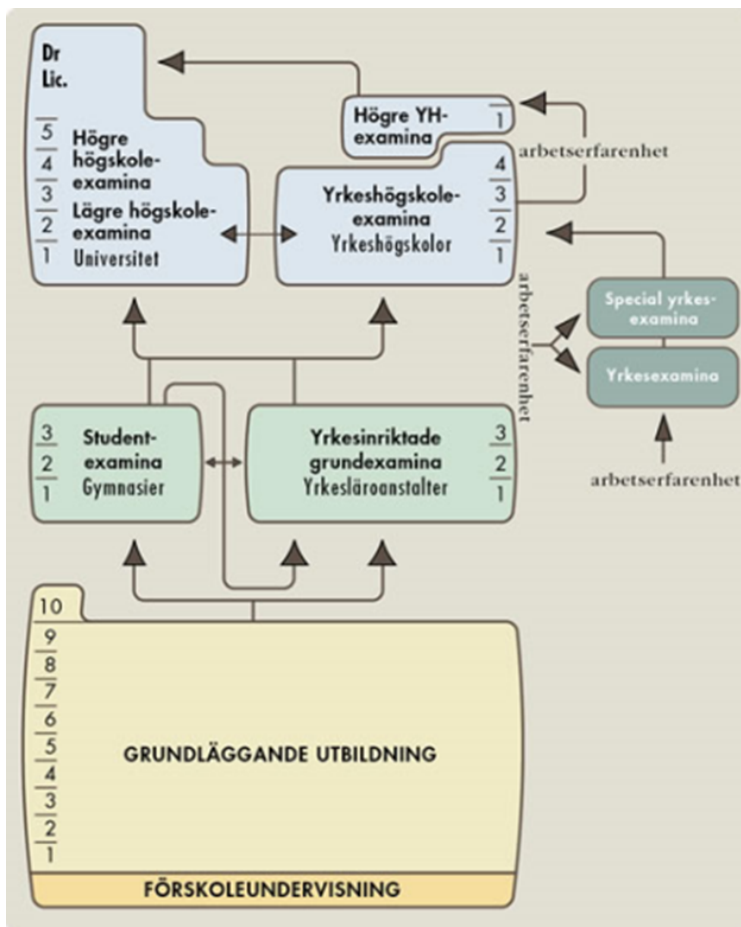
¹ I fortsättningen kommer jag att använda förkortningen CEFR när jag hänvisar till referensramen.

² En kommun är tvåspråkig om kommunen har både finskspråkiga och svenskspråkiga invånare och minoriteten utgör minst åtta procent av invånarna eller minst 3 000 invånare. Språklagen gäller dock inte landskapet Åland som är enspråkigt svenskt. (Justitieministeriet 2016.)

I den s.k. språkkunskapslagen (Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 424/2003) är stadgat att varje myndighet ska se till att de offentligt anställda har tillräckliga språkkunskaper för att kunna sköta myndighetens uppgifter. Lagen förpliktar myndigheterna att se till att den som anställs har sådana språkkunskaper som krävs och även att denna språkkunskap upprätthålls. Vidare finns det bestämmelser om hur språkkunskaper visas i samband med studier eller genom språkexamina (se Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 481/2003). I samband med högskolestudier ska studerandena både vid universiteten och yrkeshögskolorna uppvisa att de har sådana kunskaper i finska och svenska som krävs av offentligt anställda enligt examensförordningarna (424/2003, 6 §). I det följande beskrivs hur utbildningssystemet i Finland är uppbyggt och därefter visas hur svenskan är en del av studierna på alla utbildningsnivåer ända från grundläggande undervisning upp till studierna vid en högskola.

2.2 Utbildningssystemet i Finland

Det finländska utbildningssystemet är indelat i tre olika utbildningsnivåer (se figur 1). Den första nivån består av en nioårig allmänbildande grundläggande utbildning (dvs. grundskolan) som inleds vid sju års ålder i årskurs 1 och avslutas i årskurs 9 vid 16 års ålder. Dessutom ska barnen vid sex års ålder delta i förskoleundervisning. Gymnasieutbildning och yrkesutbildning bygger på den grundläggande utbildningen, och den högsta nivån utgörs av högskoleutbildning som ges vid universitet och yrkeshögskolor. (Utbildningsstyrelsen: Fostran, utbildning och examina.)



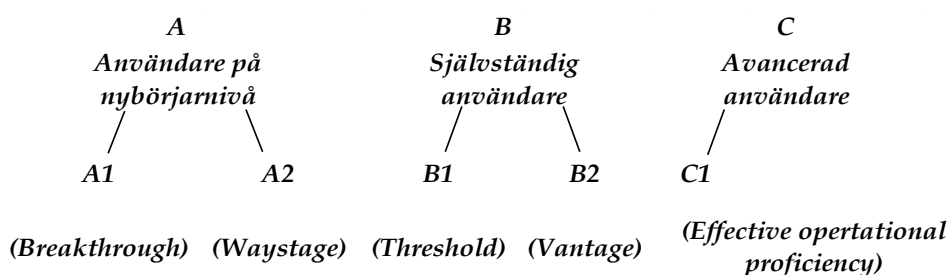
Figur 1. Utbildningssystemet i Finland (Utbildningsstyrelsen: Fostran, utbildning och examina).

Undervisningen i hela det finländska utbildningssystemet regleras i lagstiftningen. Dessutom regleras undervisningen i grundskolan, gymnasiet och den yrkesinriktade grundutbildningen av de nationella grunderna för läroplanen och av de lokala läroplanerna. Universiteten och yrkeshögsskolorna har sina egna läroplaner för studierna. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:13, 19.)

2.3 Bedömningen av språkkunskaper på de olika utbildningsnivåerna

Målnivån för språkfärdigheterna, som anges i de nationella grunderna för läroplanerna och examensgrunderna, och bedömningen av språkkunskaperna relateras till den gemensamma europeiska referensramen. CEFR har utvecklats av Europarådet för att utgöra en gemensam grund för utarbetande av kursplaner,

läroplaner, examina och läromedel för språkinlärning i hela Europa. I referensramen ingår en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter som man ska tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk. I tillägg till detta omfattar CEFR en beskrivning av den kulturella kontext språket ingår i. I CEFR definieras vissa färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta inlärarnas framsteg i inlärningsprocessen. Dessa nivåer utgör en begreppsmodell som användarna kan utnyttja för att beskriva olika språkfärdighetsnivåer utgående från sina egna system. Referensramen består av sex nivåer där A1 är den lägsta nivån och C2 den högsta, som det framgår av figur 2. (Skolverket 2009:1, 21–23.)



Figur 2. Referensram på sex nivåer (Skolverket 2009:23).

Med en uppsättning gemensamma referenspunkter strävar man inte efter att begränsa möjligheterna att inom olika pedagogiska traditioner organisera eller beskriva ett eget system av nivåer och moduler (Skolverket 2009:23–24). Exempelvis i Finland använder man en mer finfördelad tillämpning på totalt tio nivåer: A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 och C1 för att lättare kunna påvisa inlärarens utveckling (se GLGU 2004). Den finländska tillämpningen av nivåskalan, *Nivåskala för språkkunskaper* (GLGU 2004), har använts i denna undersökning för att nivåbestämma informanternas språkkunskaper (bilaga 9).

2.4 Svenska som det andra inhemska språket i studierna

I detta avsnitt presenteras hur studierna i svenska är uppbyggda och vilken färdighetsnivå man ska uppnå på de tre olika utbildningsnivåerna. Jag redogör också för vilka färdighetsnivåer inlärare i verkligheten har uppnått enligt olika kartläggningar av inlärningsresultaten.

2.4.1 Undervisning i svenska som det andra inhemska språket

Det andra inhemska språket blev ett obligatoriskt skolämne för alla skolbarn genom införandet av grundskolan på 1970-talet (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:13). I den grundläggande utbildningen och i gymnasiet varierar lärokurserna i språk i omfattning. Den långa lärokursen kallas A-språk och den medellånga lärokursen kallas B-språk.³ Majoriteten av eleverna läser svenska som B1-språk⁴ och det är också det vanligaste alternativet som erbjuds i de finska skolorna. Därför koncentrerar jag mig här på svenska som B1-språk. Tidigare inleddes undervisningen i svenska vanligtvis först i årskurs 7 i de finskspråkiga skolorna som ett B1-språk men sedan hösten 2016 inleds B1-språket senast på årskurs 6. (Utbildningsstyrelsen: Statistisk: Den grundläggande utbildningen; Nationalspråksutredningen 2011:25; Statistikcentralen 2013:64–65; Språkläraryrket i Finland.)

Även om studierna i svenska som B1-språk tidigare lagts är det sammanlagda antalet undervisningstimmar detsamma som tidigare. Enligt timfördelningen i grundskolan får eleverna sex årsveckotimmar undervisning i svenska som B1-språk. (Utbildningsstyrelsen 2014:47; GLGU 2004; LP 2016.) En årsveckotimme motsvarar 38 timmar undervisning under ett läsår och sammanlagt är antalet undervisningstimmar 228 (Utbildningsstyrelsen: Läroplanen och timfördelningen).

Vitsorden⁵ i den grundläggande utbildningen ges i allmänhet på en skala från fyra till tio i Finland. Språkfärdigheten som eleverna ska uppnå i språkstudierna definieras i Finland med hjälp av en tillämpad version av CEFR. I slutet av den grundläggande utbildningen förutsätter vitsordet åtta numera att förmågan att kommunicera, tolka texter och producera texter ligger på färdighetsnivå A1.3. Tidigare var målnivån för hör- och läsförståelse A2.1 och målnivån för muntlig och skriftlig produktion A1.3. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:20; GLGU 2004; LP 2016.)

I gymnasieutbildningen ingår idag fem obligatoriska kurser i svenska som B1-språk. Dessutom kan man avlägga två frivilliga kurser i svenska. (GLP 2016:104–106.) En kurs omfattar i medeltal 38 lektioner, vilket betyder att eleverna får 190 timmar undervisning i svenska under de obligatoriska kurserna och 76 timmar under de frivilliga kurserna (Utbildningsstyrelsen: Fostran, utbildning och examina:

³ Den långa lärokursen (A) börjar numera huvudsakligen i årskurs 1–5. Den medellånga lärokursen (B) börjar numera i årskurs 6–9. Ett obligatoriskt språk anges med nummer 1 (A1 eller B1) och ett frivilligt språk eller tillvalsspråk med nummer 2 (A2 eller B2). A1-språket inleds på årskurs 1 från och med år 2020 och B1-språket inleds senast på årskurs 6 sedan hösten 2016.

⁴ Observera att B1 inte syftar på språkfärdighetsnivåerna i CEFR.

⁵ Dvs. betyg i Sverige.

Gymnasiet). För förmågan att kommunicera, tolka texter och producera texter är målnivån idag B1.1 (GLP 2016:101). Detta är samma nivå som krävs i samband med högskolestudierna (se Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Tidigare var målnivån B1.2 för hör- och läsförståelse samt B1.1 för muntlig och skriftlig produktion i gymnasiet (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:20; GLGY 2003).

Efter att ha avlagt studierna i gymnasiet kan man delta i studentexamen och bli student. Idag består studentexamen av minst fyra prov av vilka endast provet i modersmål och litteratur är obligatoriskt för alla. (Undervisnings- och kulturministeriet: Gymnasieutbildning; Lag om ändring av gymnasielagen 766/2004, 18 §.) Sedan våren 2005 behöver man alltså inte avlägga det andra inhemska språket i studentexamen utan det är möjligt att välja bort det. Detta är problematiskt då studentexamen ska ge allmän behörighet för fortsatta studier vid högskola, där ett prov i svenska fortfarande är en obligatorisk del av examen (se Lag om ändring av gymnasielagen 766/2004, 18 §).

De vitsord som ges för proven i studentexamen är *laudatur* (L), *eximia cum laude approbatur* (E), *magna cum laude approbatur* (M), *cum laude approbatur* (C), *lubenter approbatur* (B), *approbatur* (A) och *improbatur* (I), där *laudatur* är det högsta vitsordet och *improbatur* är underkänt (Statsrådets förordning om studentexamen 915/2005, 3 §). Vitsorden i studentexamen länkas inte till CEFR-nivåerna utan studentexamensnämnden bestämmer varje gång poänggränserna för de olika vitsorden (Studentexamensnämnden: Poänggränser).

Man kan inleda högskolestudierna även efter en yrkesutbildning, men i den yrkesinriktade grundutbildningen ingår endast ca 20–30 timmar obligatorisk undervisning i svenska (Kantelinén 2011:43; Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:18). Målnivån är numera färdighetsnivån A2.2 för hör- och läsförståelse och färdighetsnivån A2.1 för tal och skrivning (Yrkesinriktade grundexamina). Målnivån i yrkesutbildningen är därmed inte tillräcklig i relation till vad som krävs som utgångsnivå i senare studier vid yrkeshögskolan (Kantelinén 2011:43). Tidigare var målnivåerna A1.3–A2.1 för både hör- och läsförståelse och för muntlig och skriftlig produktion (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:20).

Slutligen ingår studier i svenska som det andra inhemska språket i alla högskoleexamina. Alla högskolestuderande ska delta i en kurs eller åtminstone i ett prov där de ska visa att deras kunskaper i svenska är på en viss nivå (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011:18). Enligt examensförordningar både vid universiteten (794/2004, 6 §) och vid yrkeshögskolorna (1129/2014, 7 §) ska studerandena i samband med sina högskolestudier uppvisa att de har sådana kunskaper i finska och svenska som krävs av offentligt anställda (424/2003, 6 §) och som behövs på det egna området eller i yrket. Både muntliga och skriftliga kunskaper bedöms enligt nivåbeskrivningar som är förankrade i den europeiska referensramen. I samband med högskolestudier ska studerandena uppnå minst nivå B1 i både muntliga och skriftliga

färdigheter (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:15, 92). I följande avsnitt presenteras hur målen för kunskaperna i svenska har uppnåtts på de olika utbildningsnivåerna.

2.4.2 Inlärningsresultaten i svenska som det andra inhemska språket

Inlärningsresultaten i svenska i den grundläggande utbildningen har följts upp i nationella utvärderingar i årskurs 9 åren 2001 och 2008 (Tuokko 2002, 2009). I provet år 2001 mättes elevernas receptiva färdigheter, som bestod av hör- och läsförståelse, samt grammatiska strukturer och produktiva färdigheter som bestod av skriftlig framställning (Nationalspråksutredningen 2011:43, 46). I utvärderingen år 2008 testades samma receptiva färdigheter som år 2001 och dessutom elevernas muntliga produktion som en del av de produktiva färdigheterna (Tuokko 2009, 2011). I den receptiva delen år 2008 uppnådde över hälften av eleverna i B-svenska (58 %) den då föreskrivna nivån A2.1 (Nationalspråksutredningen 2011:47). I produktiva färdigheter var resultaten i förhållande till målnivån betydligt sämre, men eleverna klarade sig bättre i skriftlig produktion än i muntlig produktion. I skriftliga färdigheter uppnådde hälften av eleverna (51 %) den då föreskrivna nivån A1.3, men i muntliga färdigheter endast en tredjedel (33 %). När resultaten i provet jämfördes med resultaten från den förra utredningen år 2001 visade det sig att de receptiva färdigheterna hade försvagats. De produktiva färdigheterna gick inte att jämföras p.g.a. olika mätningssätt. (Nationalspråksutredningen 2011:47.)

På andra stadiet har man kartlagt färdighetsnivån både i yrkesutbildningen och i gymnasiet. I yrkesutbildningen utreddes finskspråkiga yrkesstuderandes färdigheter i det andra inhemska språket utgående från ett material som samlades in våren 2008 (Kantelinén 2011). Utredningen visar att elevernas färdigheter i svenska i huvudsak motsvarade nivåerna A1–A2, som var målet i de yrkesinriktade grundexamina enligt den förra läroplanen (Kantelinén 2011). Vid fortsatta högskolestudier krävs kunskaper i svenska på nivå B1, men endast 23,8 % av studerandena i yrkesskolorna uppnådde denna nivå utgående från lärarnas bedömning. Av yrkesskoleleverna själva ansåg 36,8 % sig vara på nivå B1.1. (Kantelinén 2011.)

För att kartlägga nivån på svenskan i gymnasiet har man länkat vitsorden i studentexamen till färdighetsnivåerna i CEFR. I studentexamen på våren 2012 motsvarade vitsorden i B1-svenska de olika nivåerna i CEFR på följande sätt:

Tabell 1. Vitsorden i B1-svenska i studentexamen i förhållande till CEFR (Juurakko-Paavola & Takala 2013:28; Juurakko-Paavola 2015:128)

Studentexamen	CEFR
laudatur L	stark B1.1/B1.2
eximia cum laude approbatur E	B1.1/stark B1.1
magna cum laude approbatur M	svag B1.1
cum laude approbatur C	stark A2.2
lubenter approbatur B	A2.2
approbatur A	svag A2.2
improbatur I	under A2.2/svag A2.2

Av tabell 1 framgår att de tre högsta vitsorden L, E och M motsvarar nivån B1.1, som också är kravet vid högskolestudier, medan vitsorden C, B och A motsvarar nivån A2.2 (Juurakko-Paavola 2015:128; Juurakko-Paavola & Takala 2013:28).

Andelen gymnasister som avlägger svenska i studentexamen har dock minskat drastiskt sedan svenskan blev valfri i studentexamen. År 2017 deltog endast 43 % av alla examinander i provet i medellång svenska. Av flickorna deltog 52 % i provet men av pojkarna endast 28 %. (Se vidare Juurakko-Paavola & Åberg 2018.) År 2017 uppnådde 40 % av dem som avlade provet i svenska minst vitsordet M, som anses motsvara nivå B1. När man tar hänsyn till att endast ca 43 % av gymnasisterna deltog i provet betyder det att endast ca 10 % av alla pojkarna och ca 20 % av alla flickorna i gymnasiet uppnådde den färdighetsnivå som krävs vid högskolestudier, dvs. färdighetsnivån B1. (Juurakko-Paavola & Åberg 2018.)

Färdighetsnivån i svenska har slutligen kartlagts även vid yrkeshögsskolor och universitet. Vid yrkeshögskolorna utreddes år 2008 studerandenas kunskaper i svenska (Nationalspråksutredningen 2011:63; Juurakko-Paavola 2011:61–80). Kunskaperna i svenska bedömdes av studerandena själva och av lärarna enligt den finländska versionen av CEFR:s allmänna skala. I undersökningen bedömde 44,4 % av studerandena att deras kunskaper låg under nivå B1, medan 55,6 % ansåg att deras kunskaper motsvarade minst nivå B1 efter studierna i svenska. Lärarna ansåg i början av studierna att tre fjärdedelar av deras studerande låg under nivå B1, men efter kursen i svenska uppnådde hela 82,9 % av studerandena minst nivå B1, vilket motsvarade examenskraven. (Juurakko-Paavola 2011:65–66; Nationalspråksutredningen 2011:63.) Många av lärarna lyfte fram att studerandena borde ha bättre färdigheter i svenska då de inleder studierna vid en yrkeshögskola, dvs. efter grundskolan och gymnasiet (Juurakko-Paavola 2011:75).

På universitetsnivå har Hildén (2009) samt Tuohimaa och Valli (2013) använt samma sätt att länka vitsordet i svenska till färdighetsnivån på CEFR-skalan som har tillämpats på gymnasienivån (se Juurakko-Paavola & Takala 2013; tabell 1 ovan).

Syftet var att kartlägga hur stor andel av universitetsstuderandena som hade fått minst vitsordet M i studentexamen, vilket anses motsvara nivå B1. År 2008 uppnådde 56 % av dem som inledde sina studier vid ett universitet denna nivå (Hildén 2009), medan andelen hade sjunkit till 44 % år 2012 (Tuohimaa & Valli 2013). Hildén (2009) anser att det endast vid gränsfall är möjligt för en universitetsstuderande att höja sin färdighetsnivå i svenska från en CEFR-nivå till en annan, eftersom de studier i svenska som ingår i högskoleexamen inte är tillräckligt omfattande. Redan i slutrapporten för projektet *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta 2007* (KIEPO) lyfter man fram att de finskspråkiga högskolestuderandenas startnivå i svenska är så låg att det är svårt för dem att under studierna uppnå den nivå som fastställs i förordningarna (Pöyhönen & Luukka 2007; Pyykkö et al. 2007).

Kartläggningarna visar därmed att den avsedda färdighetsnivån ofta inte uppnås på de olika utbildningsnivåerna. En sannolik orsak till detta är att eleverna inte får lika mycket undervisning i svenska som tidigare. Antalet undervisningstimmar i svenska var nämligen tidigare klart högre både i grundskolan och i gymnasiet, men i början av 1990-talet minskades antalet undervisningstimmar i svenska som B1-språk. I grundskolan minskade timantalet med en tredjedel, från nio årsveckotimmar till det nuvarande sex årsveckotimmar. Sedan 1970-talet, då antalet var 12 årsveckotimmar, har antalet undervisningstimmar i svenska i grundskolan därmed sjunkit med hälften. (Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittäminen suuntaviivoja 1999:28–29; Nationalspråksutredningen 2011:25.) På 1990-talet minskades också antalet obligatoriska kurser från sju till fem i gymnasiet (Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittäminen suuntaviivoja 1999:28–29). I Nationalspråksutredningen (2011:64) kom det fram att behovet av repetitionskurser vid universiteten ökat sedan 1990-talet, vilket också har visats vid Åbo universitet (Åberg 2019).

Den här genomgången visar hur mycket studier i svenska finskspråkiga studerande har bakom sig och på vilken färdighetsnivå de kan förväntas vara då de inleder sina studier i svenska vid ett universitet. Den här bakgrunden utgör utgångspunkten för min avhandling.

3 Andraspråksinlärnning av ordföljden i svenska

Avhandlingens fokus ligger på ordföljden i svenska. I det här kapitlet presenteras därför först ordföljden i svenska för att ge en bild av vad personer med svenska som andraspråk ska lära sig. Jag redogör för ordföljden i huvudsats, som innefattar bruket av inversion, ordföljden i bisats, ordföljden i frågekonstruktioner samt placeringen av negation och mittfäldsadverbial både i huvudsats och i bisats eftersom dessa strukturer är i fokus i avhandlingen. För en mera uttömmande beskrivning av ordföljden i svenska kan man vända sig till Svenska Akademiens grammatik (SAG 4). Slutligen beskrivs vad tidigare forskning visat om hur inlärnningen av ordföljden i svenska som andraspråk utvecklas i fråga om de strukturer som undersöks i avhandlingen.

3.1 Ordföljden i svenska

Svenskan betraktas typologiskt sett som ett SVO-språk. Det betyder att en huvudsats vanligen inleds med satsens subjekt, som följs av det finita verbet och eventuella verbbestämningar som t.ex. objekt. Detta är en neutral grundordföljd som inte framhäver något satsled. (Keski-Raasakka 1998:40; Ganuza 2008:5.) En huvudsats kan också inledas med något annat satsled, då subjektet står efter det finita verbet, och ordföljden är då ”omvänd”, vilket kallas inversion (Hultman 2003:290; Abrahamsson 2009:68). I svenska huvudsatser står det finita verbet alltid som andra satsled, vilket betyder att svenskan är ett s.k. V2-språk (Hultman 2003:291; Abrahamsson 2009:68; Ganuza 2008:5). I bisatser är ordföljden nästan alltid ”rak”, dvs. subjektet står före det finita verbet (Ganuza 2008:9–10).

I jämförelse med andra språk, exempelvis finskan, har svenskan en mycket fast ordföljd. Därför är det möjligt att ställa upp mönster för olika slags satser. (Hultman 2003:298.) Ordföljden har i svenskan i huvudsak satsgrammatiska funktioner. Detta betyder att ordföljden kan visa om satsen är ett påstående eller en fråga (t.ex. *Hon bor här, Bor hon här?*), vad som är subjekt resp. objekt (t.ex. *Hon gillar professorn, Professorn gillar henne*) och om satsen är en huvudsats eller en bisats (t.ex. *Hon bor inte här, Jag tror att hon inte bor här*). (Ekerot 2011:67; Hammarberg & Viberg

1975:12; Keski-Raasakka 1998:40; Hultman 2003:298–299.) I tillägg till de satsgrammatiska funktionerna har ordföljden även textgrammatiska funktioner genom att den kan ange vad som är ny eller given information eller vad som framhävs i satsen (t.ex. *I det här huset bor hans föräldrar, Hans föräldrar bor i det här huset, I det här huset vill hans föräldrar inte bo*) (Ekerot 2011:69; Keski-Raasakka 1998:40).

De konstitutiva leden i en svensk sats är subjekt och predikatsled. Predikatsledet kan förutom det finita verbet innehålla infinita verb och olika verbbestämningar som t.ex. objekt och adverbial. Dessutom kan en sats innehålla s.k. satsadverbial som är bestämningar till hela satsen. (SAG 4:3.)

Svenskans ordföljd kan beskrivas utgående från ett satsschema som består av tre huvudsakliga fält – initialfält, mittfält och slutfält – och där varje satsled har en bestämd plats i enlighet med satsschemat (SAG 4:6). Initialfältet innehåller satsens inledare, mittfältet kan bestå av finita verb, subjekt och eventuella satsadverbial och slutfältet innehåller resten av satsens predikatsled. I påståendeformade huvudsatser kan dock det inledande satsledet, *fundamentet*, utgöras av subjektet eller ett adverbial men även av andra satsled. (SAG 4:6; Hultman 2003:291.)

3.1.1 Ordföljden i huvudsatser

Huvudsatser i svenskan kan indelas i tre olika kategorier, nämligen påståendesatser (t.ex. *Han bor här*), frågesatser (t.ex. *Bor han här?*) samt uppmaningssatser (t.ex. *Sitt här!*). Frågesatserna indelas vidare i två typer, nämligen s.k. sökande frågor som inleds med ett frågeord (t.ex. *Vem bor här?*, *Var bor han?*) och s.k. *ja/nej*-frågor som inleds med det finita verbet och kan besvaras antingen *ja* eller *nej* (t.ex. *Bor han här?*, *Har han bott här?*). (Hultman 2003:279–281.)

Det satsled som inleder huvudsatsen kallas fundament. Det är oftast satsens subjekt, men det kan också vara t.ex. ett objekt eller ett adverbial. (Hultman 2003:291; se även SAG 4:6–7.) Efter fundamentet följer satsens finita verb. Om fundamentet utgörs av något annat satsled än subjektet blir ordföljden omvänd, varvid subjektet står efter det finita verbet (t.ex. **Jag** läser den här boken i morgon, **Den här boken** läser jag i morgon, **I morgon** läser jag den här boken). (Hultman 2003:290.) Svenskan, liksom andra germanska språk förutom engelska, är ett V2-språk där inversionen är obligatorisk om det initiala satsledet inte är subjekt (SAG 4:688; Abrahamsson 2009:68; Ganuza 2008:5; Ekerot 2011:80, 82–83). Finskan däremot saknar obligatorisk inversion och har vanligen rak ordföljd också i huvudsatser som inleds med något annat satsled än subjekt (Keski-Raasakka 1998:47). Det är svårt att avgöra om inversionsregeln ska ses typologiskt som omarkerad eller markerad, eftersom både SVO och VSO anses vara grundläggande ordföljd (jfr Bolander 1988a:203; Hyltenstam 1978:34). Dock har minoriteten av

språken inversion (VSO, VOS, OVS) som grundläggande ordföljd, varför man kan anta att inversionen är typologiskt mera markerad än kanonisk ordföljd (SVO och SOV) och därmed svårare för inlärare att lära sig oberoende av förstaspråket (Philipsson 2007:41).

Det finns dock några undantag till V2-regeln i svenska. Huvudsatser som inleds med adverbet *kanske* kan nämligen ha rak ordföljd (jfr t.ex. *Kanske läser hon boken i morgon*, *Kanske hon läser boken i morgon*). Detta beror på att satser med *kanske* kan ha bisatsordföljd (jfr *Kanske hon inte läser boken i morgon*). *Kanske* kan också stå efter fundamentet och även då framkalla bisatsordföljd (t.ex. *Han kanske inte vill läsa den här boken*). (Se SAG 4:21.)

Efter fundament, finit verb och subjekt följer en plats för satsadverbial och andra mittfältsadverbial (SAG 4:6). Satsadverbial måste stå i mittfältet eller i fundamentet, men också många andra adverbial kan placeras i samma position i mittfältet. I exempelvis talat språk är det nästan bara negationen och andra vanliga satsadverbial som står i mittfältet (t.ex. *Hon brukar **inte** läsa tidningar*, *Hon läser **helst/troligen/säkert/kanske/sällan/aldrig** tidningar*). (SAG 4:19–21, 89–95; Hultman 2003:291, 293–294.)

Resten av satsen står i slutfältet. Det inleds med eventuella infinita verb, därefter placeras eventuella partikeladverbial, objekt, predikativ och egentliga subjekt. Till sist placeras de övriga adverbialen som uttrycker t.ex. tid, sätt och rum (s.k. TSR-adverbial) (t.ex. *Hon har studerat flitigt vid universitetet i många år*). (Hultman 2003:291; SAG 4:6.)

Ordföljden i uppmaningssatser i svenska som inleds med verbet i imperativform och som ofta saknar subjekt följer inte heller V2-regeln (t.ex. *Läs hela boken!*). Uppmaningssatserna saknar dessutom fundament på samma sätt som *ja/nej*-frågorna även om ordföljden annars är densamma som i påståendesatserna. (Hultman 2003:296.)

3.1.2 Ordföljden i bisatser

En bisats är en underordnad sats som utgör ett satsled i en överordnad huvudsats eller bisats. En bisats kan också vara en bestämning till ett led i en sats. Bisatserna kan indelas i tre huvudtyper utgående från sin syntaktiska funktion: attributiva bisatser, nominala bisatser och adverbiala bisatser. (SAG 4:462; Hultman 2003:282–283.)

De attributiva bisatserna är oftast relativa bisatser som bestämmer huvudordet i en nominalfras. De inleds med subjunktionen *som*, ett relativt pronomen (t.ex. *vilken*, *vars*) eller ett relativt adverb (*dit*, *där*, *när*, *då*). (Hultman 2003:284–285.) Dessa ord fungerar som satsled i bisatsen (t.ex. *De bor i en villa som är femtio år gammal*, *Villan som de köpte måste renoveras*, *Villan där de bor har tillhört hennes föräldrar*) (SAG 4:487, 490).

De nominala bisatserna är *att*-satser eller indirekta frågesatser. De uppfyller samma uppgifter i den överordnade satsen som nominalfraser och kan alltså fungera t.ex. som subjekt, objekt eller predikativ eller som rektion i en prepositionsfras (t.ex. *Att han kommer att vinna är mycket osannolikt, Vi tror att han kommer att vinna, Problemet har varit att han vill vinna, Jag tvivlar på att han kommer att vinna, Vi vet inte om han kommer att vinna, Jag vet inte var de bor*). (Hultman 2003:285–286.)

De adverbiala bisatserna är verbbestämningar och fungerar som adverbial i verbfraser (t.ex. *Medan jag läser på tentamen brukar jag alltid lyssna på musik*) (Hultman 2003:286–289).

Bisatsordföljden skiljer sig från huvudsatsordföljden i två avseenden. För det första saknar bisatser fundament och subjektet står före det finita verbet. Bisatser har alltså rak ordföljd. (Keski-Raasakka 1998:50; Hultman 2003:290.) För det andra placeras satsadverbial och andra mittfälsadverbial före det finita verbet i bisatser (jfr *I morgon vill han inte stanna hemma, Han sa att han inte vill stanna hemma i morgon*) (SAG 4:7). Ordföljden i finskan är däremot i huvudsak densamma i huvudsatser och i bisatser (Keski-Raasakka 1998:50).

De flesta bisatser inleds med en subjunktion (*som, att, om*). Subjunktionen följs av subjektet, eventuella mittfälsadverbial och det finita verbet. Resten av satsen, dvs. slutfältet, följer samma ordföljd som huvudsatsen. (SAG 4:6; Hultman 2003:285, 296–297.)

Några bisatstyper kan avvika från den normala bisatsordföljden. I synnerhet i ledig stil kan vissa *att*-satser ha huvudsatsordföljd, vilket betyder att ordföljden kan vara omvänd eller att mittfälsadverbial kan placeras efter det finita verbet. Huvudsatsordföljd är vanligast i *att*-satser som är objekt till verb av typen *tro, veta, förstå, säga, mena* (t.ex. *Han säger att han är inte hemma i dag, Jag tror att i dag är han knappast hemma, Han tror att när han kommer hem är allting bra igen*). (Hultman 2003:297; SAG 4:537–539.) Enligt SAG (4:467) kan också några andra bisatser ibland ha huvudsatsordföljd, framför allt sådana som inleds med *fast, fastän, därför att, för att, så att*.

3.1.3 Ordföljden i frågesatser

I svenskan, liksom i finskan, förekommer två olika typer av frågekonstruktioner, nämligen s.k. *ja/nej*-frågor (t.ex. *Bor hon här?*) och s.k. frågesordsfrågor (t.ex. *Var bor hon?*) (se ovan avsnitt 3.1.1). I SAG (4:10–11) kallas sökande frågor kvesitiva frågesatser, medan *ja/nej*-frågor kallas rogativa frågesatser. Båda dessa kan manifesteras som direkta frågor (t.ex. *Bor hon här? Var bor hon?*) och som indirekta frågor (t.ex. *Jag vet inte om hon bor här, Jag undrar var hon bor*). Direkta frågor är huvudsatser och har huvudsatsordföljd (t.ex. *Har hon alltid bott här?*). Indirekta

frågor fungerar däremot som bisatser och har bisatsordföljd (t.ex. *Jag undrar om hon alltid har bott här*). (SAG 4:730–733, 548, 552, 554.)

Direkta frågesatser har inversion, dvs. omvänd ordföljd. Direkta *ja/nej*-frågor saknar fundament och inleds med det finita verbet. I frågeordsfrågorna står frågeordet i fundament, som följs av det finita verbet och därefter subjektet. (SAG 4:731, 733.) Ordföljden kan dock ibland vara rak i talspråket och då visar endast intonationen att det är en fråga (t.ex. *Du bor här?*) (Ganuza 2008:9). Språktypologiskt sett är det vanligare att använda intonation i *ja/nej*-frågorna än inversion (Hyltenstam 1978:27–28; se även Hammarberg & Viberg 1977). I finskan inleds frågesatserna vanligen antingen med det finita verbet eller med ett frågeord, men det finita verbet förses med en frågepartikel som visar att satsen är en fråga (t.ex. *Asuuko hän täällä?*). Ordföljden är rak då satsen inleds med ett frågeord (t.ex. *Missä hän asuu?*) och omvänd då den inleds med det finita verbet (t.ex. *Asuuko hän täällä?*). (ISK 2004:1304–1305.)

Medan man i direkta frågor i svenskan använder inversion, uteblir inversionen i indirekta frågor som är bisatser och har rak ordföljd. Indirekta frågeordsfrågor inleds med frågeordet, medan indirekta *ja/nej*-frågor inleds med en subjunktion som vanligen är ordet *om* (jfr *Jag undrar var hon bor*; *Jag undrar om hon bor här*). Därefter följer subjektet, eventuella mittfälsadverbial och det finita verbet (t.ex. *Jag undrar varför **hon inte är** hemma*; *Jag vet inte om **hon hellre vill** stanna hemma*). (Hultman 2003:115, 187, 296.)

I indirekta frågeordsfrågor tilläggs ordet *som* ifall frågeordet är satsens subjekt (jfr t.ex. *Vem kommer att vinna? Ingen vet vem **som** kommer att vinna*) (Hammarberg & Viberg 1977; Hultman 2003:299). Detta beror på att subjektsplatsen i mittfältet annars skulle vara tom och att ordföljden då skulle vara densamma som i en motsvarande direkt fråga (jfr Toropainen & Lahtinen 2014b:75). Orsaken är ett fenomen i svenskan som kallas ”platshållartvång” och som gör att vissa platser i satsschemat alltid måste vara fyllda (Hammarberg & Viberg 1979). En tom plats i satsen måste därför i vissa fall fyllas med ett ord som saknar egentlig betydelse (Hultman 2003:299). Bruket av formellt subjekt t.ex. i satser som *Det regnar*, *Det är varmt här*, beror på samma fenomen (Hultman 2003:299).

3.1.4 Placering av negation och mittfälsadverbial i huvudsatser och i bisatser

I svenskan skiljer sig huvudsatser och bisatser från varandra i fråga om satsledens ordning i mittfältet. Satserna uppdelas i SAG (4:7) i två ordföljdstyper utgående från ordningsföljden på det finita verbet och eventuella adverbial. I s.k. fa-satser föregår det finita verbet adverbialen, och i s.k. af-satser föregår adverbialen det finita verbet. Fa-ordföljden är typisk för huvudsatser, medan af-ordföljden är typisk för bisatser.

(SAG 4:7.) Några bisatser kan dock ibland uppvisa fa-ordföljd, t.ex. vissa bisatser som inleds med *att* (se avsnitt 3.1.2).

Det vanligaste adverbialet i mittfältet är negationen *inte*, som placeras efter det finita verbet i huvudsatser (t.ex. *Hon **bor inte** här*) och före det finita verbet i bisatser (t.ex. *Jag vet att hon **inte bor** här*) (SAG 4:167). Typologiskt sett har svenska bisatser en omarkerad negationskonstruktion där negationen placeras före det finita verbet. Huvudsatser däremot har en typologiskt mera sällsynt, markerad negationskonstruktion där negationen placeras efter det finita verbet. (Dahl 1979, Paavilainen 2015:52.) Negationens placering i svenskan är problematisk för andraspråksinlärare oberoende av hur det ser ut i deras förstaspråk, eftersom huvudsatser och bisatser i svenskan har olika negationskonstruktion (Dahl 1981:115). Jämförelsevis står negationen i finskan vanligen före verbet (t.ex. *Hän **ei** asu täällä* 'Han bor inte här') (Paavilainen 2015:52). Negationens placering i finska är därmed typologiskt omarkerad (Paavilainen 2015:276; Eckman 1977).

Adverbial har flera möjliga placeringar i svenskan. I huvudsatser kan adverbial placeras initialt, finalt och medialt omedelbart efter det finita verbet. I bisatser är placeringen däremot mera begränsad eftersom bisatser i huvudsak saknar fundament. (SAG 4:88–89.) Vissa *att*-satser, som kan ha huvudsatsordföljd, kan dock ha fundament (Platzack 1987). I denna studie koncentrerar jag mig på sådana adverbial som vanligen placeras i mittfältet på samma sätt som negationen *inte* (jfr SAG 4:88–89). Dessa adverbial (t.ex. *alltid, aldrig, sällan*) är satsadverbial som bestämmer hela satsen. Negationen *inte* och andra satsadverbial är de mest typiska mittfältsadverbialen i huvudsatser och bisatser. (SAG 4:89.)

3.2 Inlärnin g av ordföljden i svenska enligt tidigare studier

I detta avsnitt presenterar jag hur inlärnin gen av ordföljden i svenska utvecklas hos andraspråksinlärare enligt tidigare studier. Jag redogör för inlärnin gsgången av de strukturer som står i fokus i avhandlingen och vad som kan förklara den.

Termen inlärnin gsgång (eng. *route of acquisition*) är en övergripande term för de generella stadier som alla andraspråksinlärare, oberoende sitt förstaspråk, genomgår på väg mot målspråkets regler och strukturer. Inlärnin gsgångar kan delas upp i två olika huvudtyper. Termen *inlärnin gsordning* (eng. *acquisition order*) syftar på den ordning i vilken olika grammatiska strukturer (t.ex. olika morfem, numerus, genus) lärs in, medan termen *utvecklingssekvens* (eng. *developmental sequence*) syftar till de stadier som inlärare går igenom vid inlärnin g av en specifik struktur (t.ex. negationsplacering och inversion). (Abrahamsson 2009:260.)

I detta avsnitt redogör jag för studier som har undersökt inlärnin gen av inversion i påståendesatser, ordföljden i direkta och indirekta frågor och placeringen av

negationen *inte* och andra satsadverbial som normalt placeras i mittfältet både i huvud- och bisatser.

3.2.1 Inversion i påståendesatser

Inläringen av inversion (se ovan 3.1.1) i svenska som andraspråk har studerats mycket och ur många olika synvinklar (se t.ex. Bolander 1987, 1988a, 1988b; Hammarberg & Viberg 1977; Hyltenstam 1977, 1978; Håkansson 2004; Pienemann & Håkansson 1999; Ganuza 2008; Lahtinen & Palviainen 2011). Studierna visar att inversionen är en av de svåraste ordföljdsreglerna i svenska att tillägna sig. Detta leder till att inversionen ofta uteblir hos inlärare i kontexter där den är obligatorisk i svenskan (t.ex. Bolander 1987, 1988a, 1988b; Hyltenstam 1977, 1978; Pienemann & Håkansson 1999).

Bruket av inversion har visat sig utvecklas på samma sätt hos alla inlärare oberoende av deras förstaspråk (t.ex. Hyltenstam 1978; Pienemann & Håkansson 1999). Först inleds alla påståendesatser med subjekt, varvid ordföljden är rak (t.ex. *Jag läser det i morgon*). När inläringen framskrider lär man sig att inleda satser även med andra satsdelar än subjekt, men inversionen uteblir (t.ex. **I morgon jag läser det*, **Det jag läser i morgon*). Sedan tillägnar man sig regeln om inversion och använder omvänd ordföljd korrekt (t.ex. *I morgon läser jag*).

I flera studier har man undersökt hur olika faktorer i den lingvistiska kontexten påverkar inläringen av inversion hos andraspråksinlärare (t.ex. Bolander 1987, 1988a, 1988b; Hyltenstam 1978; Håkansson 2004) både i olika grammatiska test och i fri muntlig och skriftlig produktion. Hyltenstam (1978) har undersökt om det finita verbets art (om verbet är ett huvudverb eller ett hjälpverb) och subjektets art (om subjektet är ett pronomen eller ett substantiv) påverkar användningen av inversion hos inlärare. Hans informanter var 160 vuxna inlärare med 35 olika modersmål och varierande utbildningsbakgrund. Materialet för studien bestod av ett skriftligt lucktest där informanterna skulle fylla i det angivna ordet (t.ex. namnet *Anna*) på ett av två möjliga ställen (t.ex. *På banken ____ lånar ____ 3000 kronor*). (Hyltenstam 1978:14, 63–67.) Testet genomfördes vid två tillfällen, efter tre veckors studier i svenska och efter fem veckors studier i svenska. Studien var därmed en kombination av en tvärsnittundersökning och en longitudinell undersökning. (Hyltenstam 1978:6.) Undersökningen visar att användningen av inversion varken påverkas av det finita verbets eller av subjektets art (Hyltenstam 1978:43–44). Enligt Hyltenstam (1978:35–36) är regeln för inversion svår att lära sig, eftersom få informanter lyckas tillämpa den korrekt vid de två testtillfällena. Inläringen fortskrider dock snabbt efter att man har börjat tillämpa regeln, för informanterna fick antingen låga eller höga resultat i lucktestet (Hyltenstam 1978:35–36).

Hyltenstam (1978) motsätter sig Krashens (1976) syn enligt vilken vissa strukturer tillägnas implicit och andra lärs in explicit, vilket skulle resultera i två olika typer av kompetens. Hyltenstam (1978) utgår ifrån Rosanskys (1976) syn på att den språkliga kompetensen manifesteras på olika sätt beroende på uppgiftens typ (för variation i interimspråket se Ellis, R. 2015b:97–115). Enligt denna syn kan man förvänta sig att en ny grammatisk struktur först dyker upp hos inläraren i en formell uppgift, t.ex. i ett lucktest, där hen har möjlighet att monitorera sin produktion. Med tiden kan strukturen förväntas sprida sig till mindre formella typer av produktion och sist till fri muntlig produktion. (Hyltenstam 1978:6.)

Bolander (1988a) har studerat hur bruket av inversion utvecklas beroende på subjektets art, verbtyp, fundamentets struktur, inspelningstillfälle och inlärargrupp. Studien baserar sig på material från 60 vuxna låg- och högpresterande andraspråksinlärare i svenska. Materialet är longitudinellt och det samlades in under en fyra månader lång kurs i svenska som informanterna deltog i. Av informanterna hade 20 finska, 20 polska och 20 spanska som modersmål. Materialet består av inspelningar av en muntlig intervju på ca 15 minuter och av en muntlig bildbeskrivning. (Bolander 1988a:204.) Det visade sig att det inte förekom några systematiska skillnader mellan de olika inlärargrupperna (Bolander 1988a:207).

Analysen visar att i de rättformulerade inversionssatserna var subjektet vanligen första personens pronomen *jag* eller *vi*. Substantiv och fraser med substantiv som huvudord var dock den subjektstyp som hade den högsta andelen rättkonstruerade inversionssatser. (Bolander 1988a:207.) Enligt Bolander (1988a:208) beror detta på att informanterna ofta använde s.k. presenteringskonstruktioner som inleds med ett adverbial och där ett indefinit subjekt står efter det finita verbet (t.ex. *Sen kommer ambulans*). De vanligaste typerna av fundament som inte var subjekt i Bolanders undersökning var adverb och prepositionsfraser, men den högsta andelen korrekta inversioner förekom i satser vars fundament var ett objekt. Svårast för inlärarna var att tillämpa inversionsregeln efter satsinledande bisatser. (Bolander 1988a:209.)

Även Håkansson (2004) har visat att inversionen ofta uteblir när fundamentet är ett adverbial eller en (adverbiell) bisats. Objektsfundament har däremot visat sig utgöra en gynnsam kontext för korrekt användning av omvänd ordföljd i inlärarsvenska (se även Rahkonen 2002). I satser som inleds med ordet *det* som objekt kan den höga andelen korrekta svar bero på helfrasinlärning (t.ex. *det tror jag, det kan man göra*) (Bolander 1988a:209).

Även om objektet *det* var det fundament som efterföljdes av flest rättformulerade inversioner i Bolanders undersökning var adverbet *sen* det överlägset vanligaste satsinledande adverbet i materialet. Informanterna hade dock svårigheter att tillämpa inversionsregeln efter adverbet *sen*, vilket möjligen kan bero på att *sen*-satserna har en helt annan funktion i kommunikationen och en helt annan prosodi än *det*-satserna, anser Bolander (1988a:210).

Enligt Bolander (1988a:211) tycks kommunikativt viktiga fraser ofta förvärfvas som helfraser som sedan succesivt löses upp och stödjer den fortsatta inläringen. Inlärare behöver dock även explicita regler som stöd för en effektiv andraspråksinläring (Bolander 1988a:213).

Bolanders (1988a) studie bekräftar att inversionsregeln är svår att lära sig. Den tillägnas senare än t.ex. regeln för placering av *inte* och andra satsadverbial i en huvudsats. Skillnaderna är som ovan visats stora mellan olika grammatiska kontexter, och det finns också andra faktorer som påverkar förekomsten av inversion i inlärarespråk. Enligt Bolander (1988a:210–211) är t.ex. hög frekvens av en struktur en viktig faktor vid andraspråksinläring, men den är inte tillräcklig för att en struktur ska läras in. Även t.ex. uttal och prosodi kan påverka inläringen (Bolander 1988a:211).

Pienemann och Håkansson (1999) har gjort en metaanalys av 14 centrala studier i svenska som andraspråk som undersökt inläringen av syntaxen och morfologin. Deras syfte var att ta reda på om inläringen av bl.a. inversionen i svenska kan förklaras med den inlärningsgång som antas i processbarhetsteorin (PT) (Pienemann 1998). Enligt PT (Pienemann 1998), som är en kognitivt orienterad teori för andraspråksinläring på fem olika nivåer, avgör processningskapaciteten vad som lärs in på olika stadier (Abrahamsson 2009:23). PT baserar sig på spontana muntliga data och beskriver inlärningsgången för informell inläring hos andraspråksinlärare, men den har även tillämpats på skriftliga data (Dyson & Håkansson 2017:10). Exempelvis Rahkonen (2008) samt Rahkonen och Håkansson (2008) har tillämpat den på formell inläring av främmande språk och på skriftlig produktion i svenska. PT (Pienemann 1998:5–6) tar inte ställning till på vilket sätt inlärare har lärt sig kunskapen i språket eller vilken typ av kunskap det är fråga om (se även Dyson & Håkansson 2017:11). Bolanders (1988b) och Hyltenstams (1977, 1978) undersökningar ingår i metaanalysen (se Pienemann & Håkansson 1999:415).

Enligt metaanalysen följer inläringen av inversion i studierna den inlärningsgång som förutspås i PT. Inlärare använder först endast rak ordföljd där subjektet står före verbet, vilket betyder att de befinner sig på nivå 2 (t.ex. *Jag har föreläsning idag*; SVX). På nivå 3 inleder inlärare satser med adverb, adverbial och frågeord, vilket kräver inversion, men de använder endast rak ordföljd (**Idag jag har föreläsning*). Först på nivå 4 behärskar andraspråksinlärare i svenska inversionen när de lär sig att överföra grammatisk information mellan olika satsdelar inom en sats (t.ex. *Idag har jag föreläsning*; XVS). Till sist på nivå 5 lär de sig att slopa inversionen när de kan överföra grammatisk information mellan olika satser, vilket betyder att indirekta frågesatser får korrekt rak ordföljd (t.ex. *Jag undrar om jag har föreläsning idag*). Enligt denna inlärningsgång placeras inversionen i påståendesatser på nivå fyra av fem i utvecklingen. Därmed behärskas inversionen i påståendestaser i svenska sent. (Pienemann & Håkansson 1999:404–407.)

Lahtinen och Palviainen (2011) har undersökt om det finns något samband mellan inlärarens CEFR-nivå och bruket av inversion i påståendesatser i fri skriftlig produktion. Deras material består av texter skrivna av finska universitetsstuderande. De undersökte också om fundamentets art hade någon effekt på bruket av inversion. Analysen visar att det finns en tydlig skillnad i graden av korrekt bruk av inversion mellan de olika CEFR-nivåerna. På den lägsta nivån A2 använde inlärare inversionen korrekt i bara 51 % av fallen, på nivå B1 i 70,5 % av fallen och på den högsta nivån B2 i 94,9 % av fallen. (Lahtinen & Palviainen 2011:95.) Som i Bolanders (1988a) undersökning visade sig bisatskontexten, dvs. fundament som utgjordes av en bisats, vara den svåraste kontexten för bruket av inversion på alla CEFR-nivåer. Korrektheten var dock relativt stabil på nivå B2 vid alla typer av undersökta fundament. (Lahtinen & Palviainen 2011:96.) Enligt Lahtinen och Palviainen (2011:100) kan behärskningsgraden av inversion visserligen inte sägas vara ett tillräckligt kriterium för nivåbestämning, men den kan fungera som en indikation på en relativt hög CEFR-nivå.

Lahtinen och Palviainens (2011) undersökning bekräftar resultat från tidigare undersökningar. Enligt dem är inversionen svår för inlärare vars kompetens ligger på rätt låg nivå, och den är svårast efter fundament som utgörs av en bisats. I Sverige har Eklund Heinonen (2008:187) kommit fram till att inversionen hör till en av de kritiska strukturerna som åtskiljer godkända och icke-godkända testdeltagare i det s.k. Tisus-testet, som ger behörighet att studera vid högskolor och universitet i Sverige.

Utgående från dessa studier kan man sammanfattningsvis konstatera att inversion är svår för alla inlärare oberoende av modersmålet både i muntliga uppgifter som kan anses mäta implicit kunskap och skriftliga uppgifter som kan anses mäta explicit kunskap hos inlärare. Inversionen i påståendesatser ligger på nivå fyra av fem i inlärningsgången i PT vilket betyder att den lärs in sent. Dessutom har fundamentets struktur och satsdelstillhörighet betydelse för bruket av inversion (objekt är lättast, bisatsfundament svårast). Helfrasinläring kan spela in så att vissa sekvenser med inversion lärs in som helheter.

3.2.2 Ordföljden i direkta och indirekta frågesatser

I detta avsnitt presenteras studier om inläring av direkta och indirekta *ja/nej*-frågor samt direkta och indirekta frågeordsfrågor (se vidare 3.1.3).

Inläringen av ordföljden i direkta och indirekta frågesatser har undersökts bl.a. av Hyltenstam (1978) utgående från grammatiska test och av Philipsson (2007) både i ett grammatiskt test och i skriftlig och muntlig produktion. Hyltenstam (1978) undersökte inläringen av inversion i direkta *ja/nej*-frågor och frågeordsfrågor och utelämnade inversion i indirekta *ja/nej*-frågor och frågeordsfrågor. Informanterna skulle fylla i det angivna ordet (t.ex. verbet *äter*, namnet *Ulla*) på ett av två möjliga

ställen (t.ex. ____ *Ulla* ____ *chokladkakan nu?*, *Lisa* frågar, om ____ äter ____ *chokladkakan nu*) (Hyltenstam 1978:63–67; se även 3.2.1 ovan för materialbeskrivning).

Hyltenstams (1978) studie visar att kontexter som innehåller ett hjälpverb (t.ex. *Kan du hjälpa mig?*) gynnar korrekt användning av inversion i *ja/nej*-frågor jämfört med kontexter med enbart ett huvudverb (t.ex. *Hjälper du mig?*). I indirekta *ja/nej*-frågor är det däremot lättare att slopa inversionen, dvs. att använda rak ordföljd, om det finita verbet är ett huvudverb. Mönstret är dock inte lika klart som i direkta *ja/nej*-frågor (t.ex. *Jag undrar om han hjälper mig* vs. *Jag undrar om han kan hjälpa mig*). Huruvida subjektet är ett pronomen eller en substantivfras påverkar inte resultatet i *ja/nej*-frågor. (Hyltenstam 1978.)

I direkta frågeordsfrågor verkar kontexter med enbart ett huvudverb (t.ex. *Var sitter han?*) vara lättare för bruket av inversion än kontexter med ett hjälpverb (*Var vill han sitta?*). I indirekta frågeordsfrågor kan man inte se motsvarande skillnad mellan satser med ett hjälpverb respektive med enbart ett huvudverb. (Hyltenstam 1978.) Inlärares förstaspråk påverkade inte resultatet i de undersökta frågekonstruktionerna (Hyltenstam 1978:55).

Philipsson (2007) har undersökt utvecklingsgången av både direkta och indirekta *ja/nej*-frågor och direkta och indirekta frågeordsfrågor utgående från teorierna om processbarhet och typologisk markering. Enligt Philipsson (2007:49) kan man utgående från språktypologisk markering anta att framställning av frågeord sker tidigare än användningen av inversion i båda typerna av direkta frågor. Inversion kan dock tänkas tillämpas korrekt tidigare i direkta frågeordsfrågor (Philipsson 2007:44, 49, se även Pienemann 1998:75; Eckman et al. 1989). Materialet för studien bestod av muntlig och skriftlig produktion. Dessutom använde han ett grammatikalitetsbedömningstest och ett test på informanternas receptiva förmåga. Undersökningsgruppen bestod av 36 inlärare av svenska med tre olika förstaspråk: irakisk arabiska, persiska och somaliska. Undersökningen var en tvärsnittsstudie.

Philipssons (2007:191) undersökning visar att inlärare först tillägnar sig ordföljden i direkta frågor och sedan ordföljden i indirekta frågor. Vidare visar hans undersökning att det finns en tendens till att inversionen tillägnas först i frågeordsfrågor innan den tillägnas i *ja/nej*-frågor (Philipssons 2007:180). Inlärares förstaspråk påverkar inte inlärningsordningen, vilket är i linje med Hyltenstams (1978) resultat. I frågeordsfrågor måste inlärare först lära sig att placera frågeordet initialt innan de kan lära sig att använda inversion (t.ex. *Varför studerar du på sommaren?*). De indirekta frågeordsfrågor där frågeordet är subjekt är den klart svåraste strukturen, eftersom man i dessa satser måste lägga till en ”platshållare”, dvs. ordet *som* (t.ex. *Vem läser där?* → *Jag undrar vem som läser där*).

Philipsson (2007) visar vidare att inlärare först använder rak ordföljd i direkta frågeordsfrågor och *ja/nej*-frågor (t.ex. **Varför du läser?* **Du läser?*). Denna

ordföljd övergeneraliseras även till indirekta frågeordsfrågor, varför dessa först får pseudokorrekt form i fråga om indirekta frågeordsfrågor (t.ex. *Jag undrar varför du läser*).⁶ När inlärare senare lär sig att använda inversion i direkta frågeordsfrågor (t.ex. *Varför läser du?*) övergeneraliserar de denna regel även till indirekta frågeordsfrågor, innan de lär sig att skilja mellan huvudsats och bisats (**Jag undrar varför läser du*). Detta leder till U-formad inlärningsgång i indirekta frågeordsfrågor. (Philipsson 2007:181–182, 192.)

Hyltenstam (1978) fann ett liknande fenomen i fråga om placeringen av negation i bisatser, vilket presenteras närmare i följande avsnitt (se 3.2.3). Denna tendens gäller enligt Philipsson (2007:159) inte indirekta *ja/nej*-frågor, eftersom man i dem måste tillägga subjunktionen *om* (t.ex. **Du läser? → Jag undrar om du läser*). De indirekta *ja/nej*-frågorna lärs in tidigare än de indirekta frågeordsfrågorna när man tar hänsyn till den U-formade inlärningsgången i de indirekta frågeordsfrågorna. Allra svårast för inlärare är de indirekta frågeordsfrågorna som kräver bruket av det obligatoriska *som*. (Philipsson 2007:182–183.) Philipssons (2007) resultat ger stöd både till teorierna om typologisk markering och processbarhet.

Enligt PT (Pienemann & Håkansson 1999; se ovan avsnitt 3.2.1) använder inlärare först endast rak ordföljd i frågor (t.ex. **Du läser?*) på nivå 2. I nästa steg på nivå 3 lär de sig att placera frågeord initialt, men inversionen uteblir (t.ex. **Varför du läser?*). På nivå 4 lär de sig att använda inversion i direkta frågor (t.ex. *Varför läser du? Läser du?*) när de kan processa grammatisk information mellan fraser inom satsen. Till sist på nivå 5 lär de sig att slopa inversionen i indirekta frågor när de lär sig att överföra grammatisk information mellan satser och göra skillnad mellan huvudsatser och bisatser. (Pienemann & Håkansson 1999:404.) PT tar dock inte ställning till inläringen av indirekta frågesatser mera än vad det gäller att slopa inversionen (se även Philipsson 2007:50). Men Philipsson (2007:182–183) visar att det korrekta bruket av subjunktionen *om* i *ja/nej*-frågor och plattshållningen av *som* i indirekta frågeordfrågorna lärs in allra sist (se även Abrahamsson 2009:71–72).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att inläringen av ordföljden i direkta och indirekta frågesatser i svenska som andraspråk framskrider i en viss ordning, oberoende av inlärarens första språk, både i uppgifter som kan anses kräva bruket av implicit kunskap och i uppgifter som kan anses tillåta bruket av explicit kunskap. I direkta frågeordsfrågor används först rak ordföljd (t.ex. **När han kommer?*). Denna ordföljd används då korrekt i indirekta frågor (t.ex. *Jag vet inte när han kommer*). Inversion används först i direkta frågeordsfrågor med bara huvudverb (t.ex. *När kommer han?*) och först senare i frågor med hjälpverb (t.ex. *När vill han komma?*). Denna ordföljd används först också i indirekta frågor (t.ex. **Jag vet inte när kommer*

⁶ Pseudokorrekt former blir korrekta utan avsikt p.g.a bristande grammatisk behärskning (Abrahamsson 2009:66).

han), och till sist lär man sig att skilja mellan direkta och indirekta frågor och använda rak ordföljd i frågebisatser (t.ex. *Jag vet inte när han kommer.*) Den svåraste strukturen i frågesatserna är bruket av formellt *som* i indirekta frågesatser vars subjekt fungerar som satsens subjekt (t.ex. *Jag vet vem som kommer i dag*).

3.2.3 Placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial

Placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial (se 3.1.4) hos andraspråksinlärare av svenska har studerats i stor utsträckning (se t.ex. Bolander 1987, 1988a, 1988b; Hammarberg 1979; Hyltenstam 1977, 1978; Håkansson 1989; Paavilainen 2015; Pienemann & Håkansson 1999) både i olika grammatiska test och i fri skriftlig och muntlig produktion. Hyltenstam (1977, 1978) och Bolander (1987, 1988a, 1988b) har undersökt inläringen av negationsplacering hos vuxna andraspråksinlärare, och Bolanders studier (1987, 1988a, 1988b) innefattar även placeringen av andra adverbial.

Hyltenstam (1977, 1978) undersökte hur andraspråksinlärare placerar negation i förhållande till det finita verbet i huvudsatser och bisatser. Informanterna skulle fylla i *inte* på ett av två möjliga ställen (t.ex. Ulf ____ vill ____ stanna). Hyltenstam (1977) kom fram till att inlärare först placerar negationen före det finita verbet oberoende av om detta är ett huvudverb eller ett hjälpverb (t.ex. **Han inte sjunger*, **Han inte kan sjunga*). Efter att inläraren insett att strukturen inte är målspråksenlig, börjar hen placera negationen efter det finita verbet. Detta sker först i satser med ett hjälpverb (t.ex. *Han kan inte sjunga*) och därefter även efter ett finit huvudverb (t.ex. *Han sjunger inte*). Till sist kan inlärare göra skillnad mellan huvud- och bisatser. I bisatser lär man sig först att placera negationen i satser med ett finit huvudverb (t.ex. *att han inte sjunger*) och därefter i satser med hjälpverb och infinitiv (t.ex. *att han inte kan sjunga*). Denna utvecklingsgång av negationens placering i svenska som andraspråk är regelbunden oavsett inlärnarnas förstaspråk, utbildningsnivå och kunskap om främmande språk (Hyltenstam 1977:383).

Inläringen av negationens placering i bisatser följer en U-formad utveckling. I början placerar nämligen inlärare negationen före verbet både i huvudsatser och i bisatser, vilket är fel i huvudsatser men rätt i bisatser (t.ex. **Han inte sjunger*, *Jag vet att han inte sjunger*). Därefter lär de sig negationens placering i huvudsats och använder då samma placering även i bisats (t.ex. **att han sjunger inte*, **att han kan inte sjunga*). Slutligen lär de sig att placera negationen rätt också i en bisats. (Hyltenstam 1978:45–46.) Inläringen av negationens placering i bisatser har därmed en liknande U-formad utvecklingssekvens som ordföljden i indirekta frågeordsfrågor (se 3.2.2).

Eftersom finita hjälpverb och finita huvudverb har olika effekt på placeringen av negationen, diskuterar Hyltenstam (1977:407) även orsakerna till detta. Enligt

honom kan det åtminstone delvis bero på att hjälpverb och huvudverb har olika frekvens i språket (t.ex. *kan inte* vs. *sjunger inte*). Hammarberg (1979) anser dock att Hyltenstams (1977, 1978) resultat beror på att inlärare hellre placerar negationen i förhållande till ett huvudverb än till ett finit verb. Detta har också Paavilainen (2015) kommit fram till (se nedan).

Bolander (1987, 1988a, 1988b) har observerat samma inlärningsgång för negationens placering som Hyltenstam (1977, 1978). Bolander (1988b) undersökte placeringen av negationen *inte* och några andra adverb som i huvudsak var satsadverbial hos finska, polska och spanska inlärare som deltog i en kurs i svenska. Materialet består av en muntlig intervju och av en muntlig bildbeskrivning som kompletterades med ett skriftligt grammatikalitetsbedömningstest. (Bolander 1988b:99.) Resultaten visar att informanterna använde flera negerade satser ju längre kursen framskred och att de högpresterande polska och spanska informanterna använde negationen mera, både i huvudsatser och i bisatser, än de andra inlärarna (Bolander 1988b:100; 1988a:205–206). Hälften av informanterna behärskade negationens placering i huvudsatser redan i början av kursen, och de flesta andra gjorde bara några få fel. Antalet negerade bisatser var mycket lägre än antalet negerade huvudsatser, och antalet fel var avsevärt större i bisatser.⁷ Allt som allt förekom det hos informanterna inte någon klar utveckling i behärskningen av negationens placering under kursen, men några av de lågpresterande informanterna använde flera negerade satser i slutet av kursen än i början av kursen. (Bolander 1988b:102; 1988a:206.)

För att undersöka om Hyltenstams (1978) resultat också gäller i muntligt material analyserade Bolander (1988b) placeringen av negationen i en muntlig bildbeskrivning. För huvudsatser fick Bolander (1988b:102) samma resultat som Hyltenstam (1977, 1978); de flesta felpplacerade negationerna förekom i kontexter med ett huvudverb (t.ex. **Han inte studerar svenska*). I kontexter med enkla modalverb eller med kopula (dvs. *vara* eller *bli*) förekom inga eller bara några fel (t.ex. *Han kan inte studera svenska*, *Han är inte lärare*).

I bisatser förekom korrekt placering av negation oftare i kontexter med enkla huvudverb (t.ex. ... *eftersom jag inte läser*) än i kontexter med modalverb och huvudverb (t.ex. ... *eftersom jag inte vill läsa*) (Bolander 1988b:107). Enligt Bolander (1988b:107) stödjer detta Hyltenstams (1978) resultat.

Slutligen analyserade Bolander (1988b:108) placeringen av vissa adverb som kan placeras i mittfältet på samma sätt som negationen *inte*. Detta kunde dock studeras endast i huvudsatser, eftersom antalet belägg var för litet i bisatser (Bolander 1988b:108). De flesta mittfältsadverbial (förutom *inte*) producerades av

⁷ Det är dock värt att notera att bisatser överlag har lägre frekvens i svenska än huvudsatser (Rahkonen & Håkansson 2008:153).

de högpresterande inlärarna, och de var vanligen tidsadverbial, rumsadverbial eller satsadverbial. Sådana adverbial förekom dock mycket mera sällan hos alla grupper än negationen i mittfältet, vilket tyder på att placeringen av negation lärs in tidigare än placeringen av andra adverb i mittfältet. (Bolander 1988b:109; Bolander 1988a:207.)

Bolander (1988a:207) visar att de finska inlärarna lärde sig den postfinita placeringen av adverbial tidigare än de andra grupperna, vilket kan bero på transfer från finskan.⁸ I finskan placeras nämligen dessa adverbial normalt efter det finita verbet, på samma sätt som i huvudsatser i svenskan, medan de i polskan placeras före det finita verbet och spanskan har varierande placering av adverbena (Bolander 1988a:207). Men det fanns också likheter mellan de finska lågpresterande inlärarna och de polska inlärarna. De placerade nämligen mittfältsadverbiala före det finita verbet i kontexter med ett huvudverb (t.ex. **Jag alltid läser*) men efter det infinita verbet i kontexter med hjälpverb (t.ex. **Jag vill läsa alltid*).

Trots att man i undervisningen framhäver det faktum att också många andra adverb placeras i samma position som *inte* i mitten av satsen, tillägnade inlärarna sig inte denna regel i Bolanders studie. Den visar därmed att utvecklingen av negationens placering i huvudsatser och bisatser följer en bestämd inlärningsgång. Den visar också att Hyltenstams (1977, 1978) resultat i fråga om inläringen av negationens placering inte bara gäller i ett skriftligt lucktest utan även i muntligt material, som kan anses förutsätta bruket av implicit kunskap hos inlärare (jfr Ellis, R. 2015a). Studierna visar också att negationens placering i huvudsatser lärs in tidigare i kontexter med hjälpverb än i kontexter med bara ett huvudverb. I bisatser finns en svag tendens till det motsatta, så att satser med enbart ett huvudverb får korrekt ordföljd tidigare än satser med hjälpverb. Enligt Hammarberg (1979) kan detta förklaras med att inlärare tenderar att placera negationen framför huvud verbet.

Jämförelsen av de olika typerna av testmetoder i Bolanders studie visar att testets konstruktion kan ha betydelse för vilka resultat man får (Bolander 1988b:110–111). Inlärares förmåga att bedöma grammatikaliteten i det skriftliga grammatikalitetsbedömningstestet stämde i huvudsak överens med deras produktion i tal. Däremot visade det sig att det var mycket lättare för informanterna att samtycka om korrektheten av en mening än att bedöma om en mening var fel och även rätta den. (Bolander 1988b:110.) Brister i ordförrådet kunde störa koncentrationen på syntaxen, vilket kom fram i den muntliga bildbeskrivningen. Även helsekvenser

⁸ Med transfer i andraspråksinlärnin g avses överföring av strukturer eller regler från inlärares förstaspråk (L1) till andraspråket (L2). Om L1-strukturen överensstämmer med L2-strukturen resulterar detta i korrekta yttranden, men om strukturerna i de två språken är olika är resultatet språkliga fel. (Abrahamsson 2009:271.)

kunde leda till felaktig syntaktisk struktur (t.ex. *vi har läst inte så mycket*). (Bolander 1988b:111.)

Inlärarnas bakgrund gav ingen förklaring till varför en del av inlärarna lärde sig svenskans ordföljd under kursen medan andra inte utvecklades alls. Det förekom ingen systematisk skillnad mellan dem som utvecklades och dem som inte utvecklades i fråga om ålder, vistelsetid i Sverige, tidigare utbildning, möjligheten att använda svenska utanför klassrummet eller avsikten att stanna i Sverige. (Bolander 1988b:112.)

Håkansson (1989) har visat att även barn som tillägnar sig svenska som förstaspråk följer samma utvecklingssekvens som vuxna andraspråksinlärare i negationens placering. Barn placerar negationen rätt först i bisatser med ett huvudverb och sedan i bisatser med ett hjälpverb (Håkansson 1989). Redan tidigare har Lange och Larsson (1973) visat att barn placerar negationen först före det finita huvud verbet och först sedan målspråksenligt efter det finita huvud verbet i huvudsatser, vilket också andraspråksinlärare gör (jfr Hyltenstam 1977).

Pienemann och Håkansson (1999) har visat att inlärningsgången för placeringen av negation i svenska följer förutsägelserna i processbarhetsteorin. Enligt PT placerar inlärare på nivå 1 negationen preverbalt (t.ex. **Jag inte studerar*; Neg + X). På nivå 2 kompletteras strukturen med ett hjälpverb (t.ex. **Jag vill inte studerar*; Aux Neg V). Nästa steg är att göra skillnad mellan ett infinit och finit verb. Strukturen Auxf Neg Vi (t.ex. *Jag vill inte studera*) kräver överföring av information inom verbfrasen varför den lärs in på nivå 4. På nivå 5 lärs till sist strukturerna Neg Vf (t.ex. *...eftersom jag inte studerar*) och Neg Auxf Vi (t.ex. *...eftersom jag inte vill studera*) som används i bisatser, vilket förutsätter att man kan överföra grammatisk information mellan satser. (Pienemann & Håkansson 1999:407–408; Paavilainen 2015:64.)

Paavilainen (2015:275) bekräftar Hyltenstams (1977, 1978) och Bolanders (1988a, 1988b) resultat i sin avhandling, där hon undersöker hur väl 40 finskspråkiga högstadieelever behärskar vissa morfologiska och syntaktiska strukturer i svenska. Paavilainen (2015) undersöker bl.a. hur verbkontexten påverkar placeringen av negation i huvudsatser och bisatser. Materialet för undersökningen består av ett muntligt test där eleverna skulle producera korta satser t.ex. av typen *Pojken fiskar inte, Pojken kan inte fiska*. Testet kan därför antas mäta implicit kunskap hos inlärare (jfr Ellis, R. 2015a).

Paavilainen (2015) analyserar sina resultat i förhållande till inlärningsgången för negationens placering i PT. Analysen visar att även de finska inlärarna behärskade negationens placering bättre i huvudsatser än i bisatser på samma sätt som hos Hyltenstam (1977, 1978) och Bolander (1988a, 1988b). Den verbala kontexten spelade in på samma sätt som i tidigare studier, så att det var lättare att placera negationen rätt i huvudsatser med ett hjälpverb än i satser med enbart huvudverb

(Paavilainen 2015:208–209). I bisatser placerades negationen oftare rätt i satser där predikatet var ett enkelt huvudverb än i satser med ett hjälpverb, vilket också var i linje med tidigare studier av Hyltenstam (1977, 1978), Bolander (1988a, 1988b) och Håkansson (1989). De flesta inlärare gjorde dock ingen skillnad mellan huvudsats och bisats utan placerade negationen på samma sätt i båda satstyperna (Paavilainen 2015:211). I satser med ett hjälpverb placerades negationen ofta postinfini, dvs. efter det infinita verbet (t.ex. **Pojken vill dricka inte, *... som vill dricka inte*), en ordföljd som också Bolander har observerat hos inlärare (Bolander 1988b:104; se Paavilainen 2015:211, 314–315). I början av inläringen placerar alltså en del inlärare negationen efter det lexikala verbet, dvs. huvud verbet, oberoende av om detta är finit eller infinit. Paavilainen förklarar detta med att det är huvud verbet som bär upp den centrala informationen i verbfrasen (Paavilainen 2015:276). Även Hammarberg (1979) har noterat att inlärare tenderar att placera negationen i relation till huvud verbet. Paavilainens (2015) resultat bekräftar inlärningsgången av placeringen av negationen i förhållande till PT.

Samtliga studier som har behandlats här har kommit fram till samma inlärningsgång för negationens placering i svenska, både när det gäller material som kan anses mäta implicit kunskap och material som kan anses mäta explicit kunskap hos inlärare. Denna inlärningsgång har man i studierna försökt förklara från olika utgångspunkter, bl.a. med verbkontext, med verbens frekvens, med helfrasinläring, typologisk markering och processbarhetsteori. Att negationen i början av inläringen placeras före verbet kan förmodligen förklaras med typologisk markering, dvs. att omärkade strukturer lärs in före markerade strukturer. Inläringen av negationens placering avancerar därför både hos barn och hos andraspråksinlärare från preverbal position till postverbal position. Att predikat med och utan modalt hjälpverb påverkar placeringen av negationen på olika sätt har förklarats med att inlärare gärna placerar negationen i relation till huvud verbet oberoende av om detta är finit eller infinit. I början av inläringen placerar därför många inlärare negationen före huvud verbet, men några placerar det efter huvud verbet också i satser med ett hjälpverb. Negationens placering har visat sig följa förutsägelserna i processbarhetsteorin, där bisatsordföljden inlärs efter huvudsatsordföljden.

4 Implicit och explicit kunskap, inläring och undervisning i andraspråket

Huvudsyftet i avhandlingen är att studera effekten av explicit undervisning på inläringen av implicit och explicit kunskap om ordföljden i svenska hos finska universitetsstuderande. Därmed är begreppen *undervisning*, *inläring* och *kunskap* centrala i min avhandling.

Hur inlärare lär sig och hur de bevarar den inlärd kunskapen är inte samma sak (Ellis, R. 2015a:418). Schmidt (1994:20) anser att termerna *implicit* och *explicit kunskap* samt *implicit* och *explicit inläring* är relaterade till varandra men de är ändå olika begrepp som måste hållas isär. Termerna implicit och explicit inläring syftar enligt Schmidt (1994:20) på själva inlärningsprocessen medan implicit och explicit kunskap syftar på slutprodukten av inlärningsprocessen eller i vissa fall på kunskap som är medfödd och således inte alls inlärd. I avhandlingen utgår jag i enlighet med R. Ellis (2009a:6) och Schmidt (1994:20) från att implicit och explicit inläring och implicit och explicit kunskap är relaterade men skilda begrepp som måste hållas separata.

Vidare är det viktigt att göra skillnad mellan implicit och explicit undervisning och implicit och explicit inläring. Termerna implicit och explicit undervisning måste definieras från ett perspektiv som ligger utanför inläraren. Detta innebär att det är läraren, författaren av undervisningsmaterialet eller kursplaneraren som bestämmer om undervisningen är implicit eller explicit. Däremot kan termerna implicit och explicit inläring endast diskuteras i förhållande till inlärarens perspektiv. (Ellis, R. 2009a:18.)

Skillnaderna mellan dessa tre begrepp, dvs. *undervisning*, *inläring* och *kunskap*, kan ofta vara något oklara och därför vill jag först specificera hur jag kommer att tolka dessa begrepp i den här avhandlingen. Jag baserar min definition på Schmidt (1994) och utgår från samma principer som de Jong (2005:8).

Med *undervisning* avser jag beskrivningen av ett språkligt fenomen samt förklaringar eller anvisningar som anges av lärare eller i läroböcker. Med *inläring* avser jag en process som sker hos inläraren och som påverkas av inlärares vilja och avsikt att lära sig språk i allmänhet eller endast en specifik aspekt i språket i

synnerhet. Med *kunskap* avser jag till slut produkten eller resultatet av inlärnin gen som fungerar som grund i den senare språkanvändningen. (jfr de Jong 2005:8.)

I det här kapitlet redogör jag vidare för begreppen *implicit och explicit kunskap* i andraspråket (4.3), *implicit och explicit inlärnin g* av andraspråket (4.4) samt för begreppen *implicit och explicit undervisning* (4.5) som utgör grunden för diskussionen om samverkan mellan explicit och implicit kunskap som står i fokus i avhandlingen och presenteras i kapitel 5.

Jag inleder dock med att definiera vad som avses med *lingvistisk kunskap* i andraspråket och hurdan syn jag har på inlärnin g av andraspråk (4.1). I tillägg till detta diskuteras hur andraspråksforskningen ser på *distinktionen mellan det implicita och explicita* och hur jag själv gestaltar den (4.2).

4.1 Lingvistisk kunskap i andraspråket och inlärnin g av andraspråk

Synen på *den lingvistiska kunskapen* och hur man lär sig språk varierar mellan två konkurrerande synsätt (Ellis, R. 2005:142; 2009a:10). Det första synsättet bygger på Chomskys (t.ex. 1976) universella grammatik (dvs. UG). Den universella grammatiken är en medfödd komponent som varje barn är utrustat med. Denna medfödda komponent utgör begränsningar på hur mänskliga språk kan se ut och styr barnet rätt oberoende av att det inflöde som barnet utsätts för inte innehåller all den information som behövs för att tillägna sig språkets hela komplexitet. (Abrahamsson 2009:272–273.) Enligt det här synsättet består lingvistisk kunskap därmed av kunskap om språkliga drag i ett visst språk som härleds från inflödet med hjälp av UG. Detta synsätt är nativistiskt och mentalistiskt till sin natur, vilket betyder att människan har en specifik, medfödd språkförmåga. Språkinlärnin g ses därmed som en biologisk kapacitet att tillägna sig språk. (Ellis, R. 2005:142; 2009a:10.)

Det andra synsättet baserar sig på kognitiva språkinlärnin gsteorier där språket ses som en del av ett större kognitivt system. Språkinlärnin gen anses inte skilja sig kognitivt från någon annan form av inlärnin g. (Ellis, R. 2005:142; Abrahamsson 2009:109–110.) I den här avhandlingen representerar jag det kognitiva synsättet. Enligt det kognitiva synsättet bildas lingvistisk kunskap gradvis när inlärare lär sig nya sekvenser, omstrukturerar sina representationer av gamla sekvenser och med tid bildar underliggande mönster som påminner om regler. Inlärnin gen styrs i huvudsak av inflödet och inlärare n måste inneha endast en relativt enkel kognitiv mekanism som klarar av att reagera på positiv evidens från inflödet och negativ evidens utgående från korrigerande feedback (eng. *corrective feedback*, CF). (Ellis, R. 2005:142; 2009a:10–11.)

Det nativistiska synsättet och det kognitiva synsättet på språkinlärnin g står i allmänhet i kontrast till varandra, men är enligt R. Ellis (2005:142; 2009a:11) ändå

eniga om en viktig sak. Enligt båda synsätten består *språklig kompetens* (dvs. inlärarens mentala kunskap om det språkliga systemet) i huvudsak av implicit kunskap och båda synsätten strävar efter att förklara på vilket sätt implicit kunskap inlärs (Ellis, R. 2009a:11; Abrahamsson 2009:263). Vidare diskuteras distinktionen mellan den implicita och explicita kunskapen på samma sätt: de båda synsätten gör en tydlig och likadan indelning mellan implicit och explicit kunskap (Ellis, R. 2005:143).

Inom dessa två synsätt är man alltså enig om att inläring av L2 medför en utveckling av implicit kunskap. De skiljer sig dock i synen på hurdan roll explicit kunskap spelar i inläringen av implicit kunskap. (Ellis, R. 2005:143; 2009a:11.) Enligt UG har inläring inte någonting att göra med explicit kunskap medan de kognitiva synsätten är mycket mera komplicerade (Ellis, R. 2009a:11; se vidare 5.1).

Det är inte helt överraskande att det finns olika åsikter om hur implicit kunskap lärs in, speciellt när regler är inblandade, eftersom implicit kunskap endast kommer fram i performans, både i produktion och förståelse. Enligt det nativistiska synsättet är grammatikreglerna både i förstaspråket och i andraspråket lingvistiska till sin natur, medan de enligt det kognitiva synsättet följer samma mekanism som styr all annan inläring. (Ellis, R. 1993:93.) Traditionellt diskuteras relationen mellan dessa två olika typer av kunskap utgående från om det förekommer någon samverkan mellan den implicita och explicita kunskapen (Ellis, R. 2005:143–144; se 5.1).

4.2 Distinktionen mellan implicit och explicit som dikotomi eller kontinuum

Distinktionen mellan *implicit* och *explicit inläring* samt distinktionen mellan *implicit* och *explicit kunskap* är centrala både i kognitiv psykologi och i andraspråksforskning och de är nära relaterade till distinktionen mellan *implicit* och *explicit undervisning* i språkpedagogiken. Dessa distinktioner strävar efter att förklara hur man lär sig andraspråk och hur kunskapen i andraspråk bevaras och används. (Ellis, R. et al. 2009:1.)

Det förs diskussioner om ifall distinktionen mellan inlärares implicita och explicita system i andraspråket borde ses som en dikotomi eller som ett kontinuum. R. Ellis (2015a:420) anser att distinktionen mellan implicit och explicit kunskap inte är lika problematisk som distinktionen mellan implicit och explicit inläring, men även i det första fallet förekommer det kontroverser.

Som konstaterats härstammar skillnaden mellan implicit och explicit inläring från kognitiv psykologi (Ellis, R. 2009a:3). Sedan Rebers (1976) studie har det förts en oavbruten debatt om validiteten av detta flerdubbla inläringssystem (eng. *multiple learning system*) (Reber 2011:30, 37; Ellis, R. 2009a:3). Många forskare bestrider existensen av det flerdubbla inläringssystemet genom att påstå att det inte

kan förekomma helt implicit inläring och förespråkar i stället ett enda system (t.ex. Shanks 2003) som skulle kunna förklara de olika resultaten av inläringen. Andra igen understöder distinktionen mellan dessa två typer av inläring (t.ex. DeKeyser 2007) som även har visats i neuropsykologiska studier (t.ex. Paradis 1994, 2004, 2009). Denna kontrovers i den kognitiva psykologin återspeglas enligt R. Ellis (2009a:5) i andraspråksforskningen där det tydligast kommer fram i kritiken mot Krashens (1981) syn på tillägnande och inläring i andraspråksinläringen.

När det gäller distinktionen mellan implicit och explicit kunskap anser Dienes och Perner (1999) att dikotomin snarare borde ses som ett kontinuum än som en tudelning. Krashen (1981) och Paradis (1994, 2004) anser å sin sida att de är åtskilda och separata. Även R. Ellis (2015a) anser att de borde ses som separata system, eftersom de involverar två olika ställen för lagring av kunskap (eng. *memorystores*), vilket det finns neurologiska bevis för (t.ex. Paradis 2009). Men även om R. Ellis (2015a:420) anser att implicit och explicit kunskap är separata system vill han ändå inte påstå att det inte förekommer någon interaktion mellan dem både när det gäller inläring och användning. Han och R. Ellis (1998:18) påpekar att dessa två typer av kunskap är separata, oberoende av om det förekommer någon samverkan mellan dem eller inte. Den här samverkan, och faktumet att en inlärare kan ha både implicit och explicit kunskap om ett språkligt drag samtidigt, lägger grunden för varför det är så svårt att mäta implicit och explicit kunskap (Ellis, R. 2015a:420) (se vidare 5.2.2).

Även om det finns kontroverser om distinktionen mellan det implicita och explicita följer jag i denna avhandling R. Ellis (2009a:25) antagande att distinktionen är verklig, baserar sig på forskning och är användbar.

4.3 Implicit och explicit kunskap i andraspråket

I forskningslitteraturen definieras termerna implicit och explicit kunskap ofta utgående från sex eller sju olika karakteristiska drag. Dessa är *medvetenhet*, *typ av kunskap*, *systematik*, *tillgänglighet*, *användning av kunskap i L2*, *möjlighet till självrapportering* och *möjlighet till inläring*. (Se t.ex. Ellis, R. & Shintani 2014:20; Ellis, R. 2008a:6; 2005:151; Ellis, R. & Roever 2018:2.)

4.3.1 Medvetenhet och typ av kunskap

Implicit kunskap definieras som *omedveten kunskap* som man inte kan ge uttryck för (se t.ex. Roehr-Brackin 2015:118). Implicit kunskap är tyst och *procedural* eftersom inlärare inte har någon medvetenhet (eng. *conscious awareness*) om det som de vet (Ellis, R. 2015a:419). R. Ellis (2008b:418) anger följande definition på implicit kunskap:

Implicit knowledge is intuitive, procedural, systematically variable, automatic and thus available for use in fluent, unplanned language use. It is not verbalizable. According to some theorists it is only learnable before learners reach a critical age (for example, puberty).

I motsats till implicit kunskap definieras *explicit kunskap* som *medveten kunskap* som är representerad *deklarativt* eftersom man potentiellt kan ge uttryck för den (se t.ex. Roehr-Brackin 2015:118). R. Ellis (2008b:418) definierar explicit kunskap på följande sätt:

Explicit knowledge is conscious, declarative, anomalous and inconsistent (i.e. it takes the form of 'fuzzy' rules inconsistently applied), and is only accessible through controlled processing in planned language use. It is verbalizable, in which case it entails semi-technical or technical metalanguage. Like any type of factual knowledge, it is potentially learnable at any age.

Implicit kunskap kan enligt R. Ellis (1993:93) vidare indelas i två olika typer av implicit kunskap, *exempelbaserad kunskap* (eng. *formulaic knowledge*) och *regelbaserad kunskap* (eng. *rule-based knowledge*). Exempelbaserad kunskap består av färdiga helsekvenser, hela yttranden (t.ex. *Jag vet inte*) eller yttranderamar med rum för ett eller flera ord (t.ex. *Kan jag få...?*). Det är med andra ord fråga om färdiga yttranden som man har lärt sig som oanalyserade enheter. Regelbaserad kunskap däremot består av generaliserade och abstrakta strukturer som har blivit internaliserade. Kunskapen är i båda fallen intuitiv. (Ellis, R. 1993:93.) Implicit kunskap om regler kräver ingen medveten ansträngning och är i stort sätt dold. Man vet endast förhållandevis lite om hur den är representerad hos inläraren. Man kan dock anta att den inte är representerad på samma sätt som explicit kunskap om regler. (Ellis, R. 1993:93; 2015b:16.)

Explicit kunskap kan vidare delas i *analyserad kunskap* (eng. *analysed knowledge*) och *metalingvistisk kunskap* (eng. *metalinguistic knowledge*) (Ellis, R. 2006b:95; Housen & Pierrard 2005:7). Analyserad kunskap innebär en medvetenhet om hur en struktur ser ut och fungerar i språket, som man dock inte behöver kunna verbalisera (Ellis, R. 2006b:95). Medvetenheten skiljer den från implicit kunskap, även om skillnaden ofta kan vara mycket liten och svår att mäta (se 5.2.2). Metalingvistisk kunskap innebär däremot verbaliserad kunskap om strukturen, vilket betyder att man både förstår en grammatisk regel som har formulerats i metalingvistiska termer, och att man kan förklara grammatiska fenomen genom att använda mer eller mindre grammatiska termer (Housen & Pierrard 2005:7; Ellis, R. 2006b:95). Metalingvistisk kunskap kan även kallas metalingvistisk förklaring (eng.

metalinguistic explanation) (Ellis, R. 2006b:95) eller explicit deklarativ kunskap (Norris & Ortega 2000:486; Goo et al. 2015:470).

Explicit kunskap beskrivs ofta som deklarativ och implicit kunskap som procedural i litteratur om andraspråksforskning (se t.ex. Roehr-Brackin 2015:118; Ellis, R. 2015a:419). Med *deklarativ kunskap* avses att man i teorin vet hur någonting fungerar (*knowing that...*), till exempel att man vet att verbet alltid ska stå på andra plats i en huvudsats i svenska. Med *procedural kunskap* menas däremot att man kan tillämpa reglerna i produktion (*knowing how...*), att man också kan placera verbet korrekt på andra plats i en huvudsats. (DeKeyser 1998:48–49; 2015:95.) Om procedural kunskap är helt automatiserad behöver man inte längre tänka på reglerna utan procedural kunskap kan då liknas vid implicit, omedveten, kunskap enligt DeKeyser (2003:329).

Termerna explicit och implicit kunskap syftar på den *kunskap* som inläraren har till sitt förfogande antingen medvetet eller omedvetet, medan termerna deklarativ och procedural beskriver graden av den *kontroll* som inläraren har över sin kunskap om andraspråket (Ellis, R. 1993:94). Den kunskap som inläraren har tillgång till endast genom ansträngande kontrollerade processer är deklarativ och den kunskap som inläraren kan använda utan ansträngning, genom automatiserade processer är procedural (Ellis, R. 1993:94). Den procedurala kunskapen kommer exempelvis fram i muntliga uppgifter då man snabbt ska använda andraspråket. Den deklarativa kunskapen syns t.ex. i grammatikalitetsbedömningstest med metalingvistisk kunskap då man ska reflektera över andraspråket. Med andra ord syftar explicit och implicit kunskap på *kunskapsdimensionen*, medan deklarativ och procedural kunskap syftar på *processdimensionen* (Ellis, R. 1993:95).

R. Ellis (1993:95) påpekar att det är viktigt att notera att dessa två dimensioner kan existera samtidigt vilket betyder att både explicit och implicit kunskap kan förekomma i deklarativ och procedural form.

4.3.2 Systematik

Implicit kunskap anses ha lägre variabilitet än explicit kunskap. Dessutom anser man inom SLA att inlärarens interimspråk, med andra ord inlärares implicita kunskap, är mycket systematiskt. (Ellis, R. 2005:149.) Med interimspråk (eng. *interlanguage*) som är en term av Selinker (1972), avses inlärarens språkssystem vid en given tidpunkt (Abrahamsson 2009:262). R. Ellis (2005:149) lyfter fram att även om både explicit och implicit kunskap innehåller osystematik och osäkerhet till någon grad, anses implicit kunskap vara mera strukturerad än explicit kunskap. Därför är inlärare säkrare på att den implicita kunskapen är korrekt.

Explicit kunskap består av olika fakta om språket som talare av detta språk har lärt sig. Fakta om språket handlar om olika aspekter av språket och även grammatik,

till exempel att verbet alltid ska stå på andra plats i en huvudsats i svenska. Men det händer ofta att inlärare inte helt och hållet förstår dessa fakta, exempelvis vad *andra plats* för verbet innebär när en bisats inleder en mening. Det händer även att olika fakta kan stå i konflikt med varandra. (Ellis, R. 2006b:95.) Explicit kunskap är därmed ofta inexakt, inkorrekt och inkonsekvent jämfört med implicit kunskap vilket kan leda till att inlärare snarare har aningar om hur vissa regler fungerar än en klar förståelse för dem (Ellis, R. 2005:149).

4.3.3 Tillgänglighet och användning

Som konstaterades redan tidigare är implicit kunskap tillgänglig genom *automatiska processer* medan explicit kunskap är tillgänglig genom *kontrollerade processer* när språkanvändaren inte utsätts för någon tidspress (Roehr-Brackin 2015:118; Ellis, R. 2004:231; 2005:149; 2015a:419; Anderson 1980). Implicit kunskap anses kunna användas endast under samma eller liknande omständigheter som den tillägnades, men den är inte lätt tillgänglig i andra användningssituationer. Fördelen med explicit kunskap är däremot att den är flexibel och inlärare kan komma åt sin explicita kunskap i nya uppgifter om de har tillräckligt med tid för kontrollerad processning. (Ellis, R. 2015a:419.)

Enligt R. Ellis (2006a:458) kan man anta att man i muntlig språkanvändning förlitar sig mera på automatisk processning, vilket är en grundegenskap i implicit kunskap, medan skriftlig språkanvändning möjliggör mera kontrollerad processning, vilket igen är en grundegenskap i explicit kunskap. De flesta forskare inom SLA är ense om att färdigheten i andraspråket i huvudsak består av implicit kunskap (Ellis, R. 2006b:95; 2015a:427; se även 4.1). När inlärare har lingvistiska svårigheter med användningen av andraspråket kan explicit kunskap nås genom kontrollerade processer (Ellis, R. 2006b:95).

Enligt Hulstijn (2002:207) konstruerar vi explicit kunskap som består av olika koncept och regler när vi lär oss andraspråk med hjälp av regler från pedagogisk grammatik. Även Hulstijn (2002:207) anser att man kan försöka tillämpa dessa regler i muntlig produktion men det är mycket utmanade, eftersom det inte är möjligt att manipulera och kontrollera en stor mängd information "online" i arbetsminnet. Hulstijn (2002:210) anser vidare på samma sätt som R. Ellis (2006a:458) att explicit kunskap är till hjälp speciellt i sådana situationer där man har möjlighet att monitorera den information som man ska förstå eller producera, till exempel när man ska läsa eller skriva utan tidspress.

Explicit kunskap är alltså inte lätt tillgänglig i spontan språkanvändning där inlärare inte har möjlighet till noggrann planering. Men det har visat sig att om inlärare har tid att planera sin utsaga kan de uppnå bättre grammatisk korrekthet både

i skriftliga och muntliga berättelser jämfört med om de är tvungna att producera snabbt. (Ellis, R. & Yuan 2005:190–191; Ellis, R. 2004:238.)

4.3.4 Självrapportering

Även om explicit kunskap är tillgänglig för inläraren som en medveten representation av språket är den inte samma sak som skriftligt eller muntligt artikulerad kunskap om språket dvs. deklarativ kunskap (Ellis, R. 1993:92–93). Explicit kunskap är ofta metalingvistisk eftersom inlärare kan ge uttryck för denna kunskap även om de inte alltid kan ange den helt exakt (Ellis, R. 2015a:419). Exempelvis kan inlärare ibland rätta fel i ordföljden i ett grammatikalitetsbedömningstest utan att kunna förklara det verbalt och endast ange att felet ligger i ordföljden utan att noggrannare kunna förklara på vilket sätt med hjälp av grammatiska termer.

Men det är viktigt att lägga märke till att man inte nödvändigtvis behöver använda metalingvistisk kunskap (dvs. grammatiska termer, t.ex. *subjekt* och *predikat*) för att verbalisera regler utan informanterna kan använda helt vanligt språk (Ellis, R. 2004:239). Exempelvis kan man i ett grammatikalitetsbedömningstest konstatera att ett ord ska stå före ett annat ord i en sats som kräver bruket av inversion. Man behöver alltså inte alltid ha metalingvistisk kunskap om språket utan inläraren kan ha skapat en abstrakt representation av en grammatisk regel utan att kunna ange det i tal eller skrift. Explicit kunskap utvecklas dock ofta tillsammans med metalingvistisk kunskap vilket hjälper inläraren att ge uttryck för regler. (Ellis, R. 1993:92–93.) Även om metalingvistisk kunskap inte är en huvudbeståndsdel i explicit kunskap verkar de vara nära relaterade (Ellis, R. 2004:240).

4.3.5 Lärbarhet

Det är möjligt att lära sig implicit kunskap men det tycks finnas relativt universala restriktioner på vuxnas förmåga att lära sig andraspråk fullständigt genom implicit inläring, eftersom så få inlärare uppnår samma nivå som infödda talare (Ellis, R. 2005:240). Det finns dock kontroverser om hur man anser att åldern påverkar utvecklingen av implicit kunskap.

En del forskare (se t.ex. Hyltenstam & Abrahamsson 2003) anser att när inlärare har överskridit en viss kritisk ålder, som ofta definieras som början av puberteten och ibland även mycket tidigare, förlorar de förmågan att tillägna sig implicit kunskap och måste anlita explicit kunskap. En del forskare anser däremot att förmågan att tillägna sig implicit kunskap gradvis avtar med åldern men aldrig försvinner helt (se diskussionen i Ellis, R. & Shintani 2014:12 och i Hyltenstam & Abrahamsson 2003:539–588).

Enligt Bialystok (1994:566) kan explicit kunskap läras i alla åldrar. Det har dessutom visat sig att metalingvistisk kunskap troligen hjälper vuxna inlärare att uppnå sitt mål mycket snabbare och effektivare (DeKeyser 2003:335). Inlärares förmåga att lära sig explicita fakta om andraspråk begränsas dock av andra orsaker, såsom individuella skillnader i de analytiska färdigheter som behövs för att memorera samt göra slutsatser induktivt eller deduktivt på basis av dessa fakta (Ellis, R. 2004:240). Men R. Ellis (2004:240) påpekar att det är möjligt att genom noggrann undervisning lära många inlärare en mycket stor mängd deklarativ kunskap om språk. Exempelvis visar studien av Hu (2011) att unga vuxna kinesiska inlärare av engelska som främmande språk lärde sig mycket metalingvistisk kunskap om artikelbruket och tempus genom omfattande explicit grammatikundervisning.

Den explicita kunskapen kan utvecklas på två olika plan enligt R. Ellis (2004:237). Den kan bli bredare när inläraren lär sig flera olika deklarativa fakta om målspråket och den kan bli djupare när inläraren finslipar sin explicita kunskap och gör den noggrannare och mer exakt samt tillämpar den mera konsekvent i olika kontexter (Ellis, R. 2004:237).

4.3.6 Sammanfattning av definitionen av implicit och explicit kunskap

Sammanfattningsvis kan man konstatera att explicit och implicit kunskap huvudsakligen kan åtskiljas utgående från två kriterier, nämligen *tillgänglighet* och *medvetenhet*.

Implicit kunskap är lätt tillgänglig i uppgifter i vilka det krävs flytande språkanvändning, till exempel i tal. Explicit kunskap är däremot tillgänglig endast genom kontrollerad ansträngning och används därför vanligen i uppgifter som tillåter noggrann planering och granskning (eng. *monitoring*), till exempel i skrivande.

Medan implicit kunskap är oanalyserad och därmed *omedveten*, är explicit kunskap analyserad och mönsterbaserad (eng. *model-based*) och därmed representerar en *medveten* insikt om språket. Explicit kunskap behöver dock inte nödvändigtvis innefatta metalingvistisk kunskap om språket, vilket betyder att man inte alltid kan artikulera sin explicita kunskap. (Han & Ellis, R. 1998:6.)

De olika karakteristiska dragen för implicit och explicit kunskap finns samlade i tabell 2. Där framgår hur de två olika kunskapstyperna förhåller sig till olika drag som har med kunskap att göra.

Tabell 2. De karakteristiska dragen för implicit och explicit kunskap (efter Ellis, R. 2005:151; 2008a:6; Ellis, R. & Shintani 2014:20; Ellis, R. & Roever 2018:2)

Karakteristiska drag	Implicit kunskap	Explicit kunskap
Medvetenhet	Inläraren är inte medveten om lingvistiska normer men vet intuitivt vad som är rätt.	Inläraren är medveten om lingvistiska normer.
Typ av kunskap	Implicit kunskap är procedural; dvs. brukbar för automatisk processning.	Explicit kunskap är deklarativ; den består av fakta om språket som endast är brukbara i kontrollerade processer.
Systematik	Implicit kunskap är ofta systematisk.	Explicit kunskap är ofta oregelbunden och inkonsekvent eftersom inlärare kanske endast delvis förstår den lingvistiska strukturen.
Tillgänglighet	Implicit kunskap är tillgänglig genom automatiska processer.	Explicit kunskap är tillgänglig genom kontrollerade processer.
Användning av kunskapen i L2	Implicit kunskap kommer fram endast i kommunikation.	Explicit kunskap används för att monitorera produktionen när inläraren inte har den implicita kunskapen som krävs.
Självrapportering	Implicit kunskap består av internaliserade konstruktioner och procedurer som inläraren inte direkt kan rapportera.	Inläraren kan rapportera om sin explicita kunskap vilket kräver tillgång till metalingvistisk kunskap.
Lärbarhet	Det kan finnas en åldersgräns för inlärarens möjlighet att tillägna sig implicit kunskap (t.ex. kritisk period).	Explicit kunskap kan bli inlärd i alla åldrar.

4.4 Implicit och explicit inläring

Studien av implicit och explicit inläring bygger mycket på forskningen inom kognitiv psykologi och Rebers (t.ex. 1967, 1976) forskning har varit banbrytande i detta avseende. I Rebers studie (se 1967, 1976) visades informanterna olika bokstavskombinationer för att de senare skulle komma ihåg dem. Det visade sig dock att informanterna samtidigt omedvetet tillägnade sig regelmässigheter om kombinationerna. Senare kunde informanterna bedöma om en ny kombination följde dessa regler eller inte. (Reber 2011:37–38.) Enligt Reber (2011:30) introducerades

begreppet implicit inlärnin som en principiell mekanism för språkinlärnin och som ett alternativ till Chomskys (1976) syn på språkinlärnin.

I pedagogisk litteratur definieras implicit och explicit inlärnin ibland något löst som inlärnin med eller utan hjälp av grammatiska regler (Hulstijn 2005:130–131). I litteraturen om andraspråksforskning anses däremot att implicit inlärnin sker omedvetet och oavsiktligt (eng. *incidental*) medan explicit inlärnin sker medvetet och avsiktligt (eng. *intentional*) (Ellis, R. 2009a:7). Implicit inlärnin anses ske när inlärares internaliserar ett språkligt drag utan att vara medveten om den, medan explicit inlärnin sker när inlärares är medveten om inlärnin (Ellis, R. 2015a:419).

N. Ellis (1994:1) definierar implicit inlärnin på följande sätt:

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations.

I implicit inlärnin förblir inlärares alltså omedvetna om att inlärnin har skett, även om användningen av språket (eng. *behavioral responses*) vittnar om att de har lärt sig, och således kan inlärares inte verbalt uttrycka det som de har lärt sig (Ellis, R. 2009a:3). Inlärares kan till exempel i fråga om inversionen lära sig att tillämpa det rätt utan att kunna förklara varför de gör så. R. Ellis (2015a:418) anser att man borde se implicit inlärnin snarare som inlärnin av helsekvenser (eng. *chunk learning*) än inlärnin av regler (eng. *rule learning*), eftersom inlärares tillägnar sig sekvenser av ljud och ord utgående från hur ofta de utsätts för dem. Inlärares kan sedan urskilja mera abstrakta regelliknande strukturer utgående från dessa sekvenser (Ellis, R. 2015a:418).

Definitionen att implicit inlärnin sker omedvetet (eng. *unconscious*) är dock något problematisk enligt R. Ellis (2009a:7). Alla forskare inom andraspråksforskningen anser inte att implicit inlärnin sker helt omedvetet även om det ofta operationellt definieras så (Ellis, R. 2015a:418–419). Exempelvis Schmidt (1990, 1994, 2001) anser att inlärares först måste lägga märke till (eng. *notice*) det som ska läras för att implicit inlärnin ska ske. För att lära sig måste inlärares alltså vara uppmärksamma på och lägga märke till specifika former i inflödet. Det befrämjar inlärnin när de lägger märke till skillnaden (eng. *notice the gap*) mellan formen i interimspråket och den motsvarande formen i målspråket (Schmidt 1994:17, 19). Till exempel i fråga om bisatsordföljden i svenska måste inlärares först lägga märke till att negationen inte placeras på samma ställe som i huvudsatsen och sedan även kunna placera den korrekt i bisatsen.

Schmidts (1990, 1994, 2001) påstående om medveten uppmärksamhet (eng. *conscious attention*) har sedermera blivit känt som *Noticing Hypothesis*, vilket har lett till studier där det undersöks om inlärares lägger märke till lingvistiska former i

inflödet och om detta leder till inläring. Schmidt (2010:723) anser att helt omedveten inläring av grammatik troligen är omöjligt, åtminstone hos vuxna inlärare. Åtminstone någon grad av medveten uppmärksamhet krävs, eftersom vuxna – i motsats till barn – tycks ha förlorat förmågan att tillägna sig grammatiska former i ett språk utan att fästa uppmärksamhet vid dem. Enligt Schmidt (2010) fortsätter bevisen på att *noticing* har en stor inverkan på andraspråksinläring att ackumuleras. Individuella skillnader är dock en viktig aspekt i andraspråksinläring och både benägenhet och begåvning påverkar vem som lägger märke till vad (Schmidt 2010).

Termen explicit inläring används för att beskriva direkt motsatta inläringssituationer än vid implicit inläring. I explicit inläring uppmuntras inlärare att leta efter strukturer och inläringen är både avsiktlig (eng. *intentional*) och medveten, vilket också brukar resultera i medveten kunskap dvs. explicit kunskap. (Rebuschat 2013:595–596.) N. Ellis (1994:1) definierar explicit inläring i jämförelse med implicit inläring på följande sätt:

Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure.

I explicit inläring måste inlärare forma och memorera regler om språkets strukturer. I förhållande till implicit inläring är explicit inläring därför långsam och kräver ihärdigt arbete. (Ellis, R. 2015a:418.) I explicit inläring är inlärare medvetna om inläringen och de kan tala om vad de har lärt sig (Ellis, R. 2009a:3; 2015a:419). När inlärare är medvetna om inläringen kan de till exempel efter lektionen berätta att de har lärt sig om ordföljden i svenskan även om de inte skulle kunna ange några noggrannare regler. Enligt Schmidt (2010) spelar förmågan till explicit inläring en stor roll för att kompensera för den sämre förmågan till implicit inläring som kommer med högre ålder.

Dessa olika definitioner på implicit och explicit inläring sammanfattas i tabell 3.

Tabell 3. Definitioner på implicit och explicit inläring

Definitionerna	Implicit inläring	Explicit inläring
Medvetenhet	Implicit inläring sker omedvetet.	Explicit inläring sker medvetet.
Avsiktlig	Implicit inläring är oavsiktlig.	Explicit inläring är avsiktlig.
Resultatet av inläringen	Implicit inläring resulterar i huvudsak i omedveten kunskap.	Explicit inläring resulterar i huvudsak i medveten kunskap.
Fokuset i inläringen	Implicit inläring är inläring av helsekvenser.	Explicit inläring är inläring av regler.

Enligt Hulstijn (2005:130–131) definieras typen av inläring ofta utgående från typen av den inlärd kunskapen. Explicit inläring ses därför ofta som inläring av explicit kunskap och implicit inläring som inläring av implicit kunskap (Hulstijn 2005:130–131; jfr Krashen 1981:1–2).

R. Ellis (2015a:419) anser dock att implicit inläring även kan leda till explicit kunskap hos inlärare om de reflekterar över sin användning av specifika lingvistiska former. Detta kan ske när inlärare medvetet analyserar en helsekvens som har lärts in implicit och bildar en explicit generalisering av strukturen. Det gäller troligtvis speciellt äldre inlärare som är kognitivt mogna och i kontexter där målspråket ses snarare som ett objekt än ett medel för kommunikation, till exempel i de flesta klassrum. (Ellis, R. 2015a:419.)

På samma sätt kan explicit inläring leda till implicit kunskap enligt R. Ellis (2015a:419). Detta kan ske när en regel som har lärts in explicit tillämpas på tidigare tillägnade helsekvenser. Konstruktionen blir genom upprepad exponering till slut implicit (Ellis, R. 2015a:419). Till exempel kan svenskinlärare som först explicit lärt sig regeln om omvänd ordföljd börja använda inversionen korrekt i de helsekvenser som de ofta använder. Därmed anser R. Ellis (2015a:419) att även om man ofta utgår ifrån att en viss typ av inläring resulterar i en viss typ av kunskap, och operativt definieras det ofta så, behöver det inte alltid vara så utan båda typerna av inläring kan leda till båda typerna av kunskap.

DeKeyser (2003:329) har redan tidigare framhållit att det kan vara möjligt att proceduralisera explicit kunskap så att den inte är lätt att urskilja från implicit kunskap. Också N. Ellis (2011) konstaterar att människans sinne är kollaborativt i den bemärkelsen att medveten kunskap, dvs. explicit kunskap, konstant samverkar med processer som ingår i implicit inläring. R. Ellis (2015a:420) anser att det förekommer interaktion mellan dessa kunskapstyper i inläringen, vilket också gör det svårt att mäta både implicit och explicit kunskap.

4.5 Implicit och explicit undervisning av andraspråk

All språkundervisning utgör enligt R. Ellis (2015b:241) ett sätt att ingripa i processen av inläring av andraspråket (L2). I detta avseende skiljer sig formell andraspråksinläring från naturlig språkinläring, som sker vid tillägnandet av förstaspråket (L1) och informellt tillägnande av L2. Undervisning som fäster inlärares uppmärksamhet vid en lingvistisk form med avsikt att befrämja inläringen är formfokuserad undervisning (eng. *form-focused instruction*, FFI) (Ellis, R. 2015a:417), som är fokus i föreliggande studie.

I formfokuserad undervisning utgår man från tanken att vissa drag i språket kan bli förbisedda i inflödet ifall inlärares uppmärksamhet inte på något sätt fästs vid dem. Inlärares behöver uppnå en kritisk nivå av medvetenhet (*noticing*) för att de

språkliga dragen ska bli internaliserade. Detta gäller t.ex. grammatiska strukturer, men även lexikala och fonologiska element, och till och med sociolingvistiska och pragmatiska drag. (Housen & Pierrard 2005:9.)

Den formfokuserade undervisningen kan vara direkt eller indirekt, dvs. explicit eller implicit. I explicit undervisning erbjuds inlärare explicit information om strukturen i fråga, ofta tillsammans med möjligheter till övning. Explicit undervisning inbjuder därmed inlärares till avsiktlig, dvs. explicit, inläring. (Ellis, R. 2015b:241.)

Implicit undervisning däremot utgår från att skapa förutsättningar för inlärare att lära sig, utan att specificera vad som är målet för undervisningen. Med andra ord anges det inga föreskrifter med explicit information om strukturen i fråga även om det erbjuds möjligheter att delta i användningen av den. Därmed befrämjar implicit undervisning oavsiktlig inläring, dvs. implicit inläring, hos inlärare även om de i vissa fall kan välja att fokusera på specifika lingvistiska former och försöka lära sig dem avsiktligt. (Ellis, R. 2015b:241–242.)

I tabell 4 sammanfattas de drag som definierar implicita och explicita former av formfokuserad undervisning utgående från Housen och Pierrard (2005:10).

Tabell 4. Implicita och explicita former av formfokuserad undervisning (ur Housen & Pierrard 2005:10)

Implicit FFI	Explicit FFI
Implicit FFI lockar uppmärksamheten till målstrukturen.	Explicit FFI styr uppmärksamheten mot målstrukturen.
Implicit FFI anges spontant (t.ex. i samband med en annars kommunikativt inriktad aktivitet).	Explicit FFI är bestämd och planerad på förhand (t.ex. som huvudsyftet och målet för undervisningen).
Implicit FFI är omärkbar (minimala avbrott i betydelseöverförande kommunikation).	Explicit FFI är märkbar (avbryter betydelseöverförande kommunikation).
Implicit FFI presenterar målstrukturen i kontext.	Explicit FFI presenterar målstrukturen isolerat.
Implicit FFI anlitar inte metaspråk.	Explicit FFI anlitar metalingvistisk terminologi (t.ex. förklaring av regler).
Implicit FFI uppmuntrar till fri användning av målstrukturen.	Explicit FFI innefattar kontrollerad övning av målstrukturen.

En annan välkänd distinktion inom andraspråksundervisningen som är nära relaterad till distinktionen mellan implicit och explicit undervisning, är distinktionen mellan metoden *Focus on Form* (FonF) och *Focus on FormS* (FonFS). Båda dessa metoder användes på kursen som analyseras i föreliggande studie. I metoden FonF tas en grammatisk struktur upp i en kommunikativ situation medan metoden FonFS är en systematisk genomgång av grammatiken (Doughty & Williams 1998:3–4). Båda

metoderna har visat sig vara effektiva arbetssätt (Norris & Ortega 2000:500). Enligt Larsen-Freeman (2015:266) är båda metoderna viktiga eftersom de hjälper inlärare att lägga märke till, alltså i Schmidts (1990) termer *notice*, olika strukturer.

Enligt R. Ellis (2015b:242) låter dessa definitioner förstå att FonF innebär implicit undervisning och FonFS explicit undervisning. Även om detta i stora drag är så, är dessa distinktioner inte identiska (Ellis, R. 2015b:242). Implicit undervisning innebär inte nödvändigtvis att fokuset ligger på betydelsen, och även explicit undervisning kan innehålla övningar där vilka inlärare ska fokusera på betydelsen (Ellis, R. 2015b:242). Därmed drar R. Ellis (2015b:242) slutsatsen att dessa termer bäst beskriver vissa typer av undervisningsaktiviteter som kan förekomma både i samband med implicit och explicit undervisning.

Undervisning kan vidare vara *induktiv* eller *deduktiv*. Undervisning är deduktiv om läraren ger explicita grammatiska regler och induktiv om inlärarna själva ska fästa uppmärksamhet vid vissa former och komma med en regel (DeKeyser 1995:380; 2003:321). Både induktiva och deduktiva metoder anses vara explicit undervisning eftersom reglerna ges till inlärare vid någon tidpunkt (Hulstijn 2005:132). Enligt Larsen-Freeman (2015:266) är båda metoderna viktiga eftersom de hjälper inlärare att lägga märke till olika strukturer. Undervisningen är däremot implicit om läraren endast förser inlärarna med språklig input utan att göra dem medvetna om grammatiska regler (Norris & Ortega 2000:437).

Avslutningsvis bör man komma ihåg att även om man enligt Schmidt (1994:20) måste göra skillnad mellan implicit och explicit inläring samt implicit och explicit undervisning korrelerar dessa två par inte nödvändigtvis. Detta betyder att implicit undervisning inte alltid leder till implicit inläring och inte heller explicit undervisning till explicit inläring hos inläraren, utan båda sätten att undervisa kan leda till båda typerna av inläring (Ellis, R. 2009a:6, 18; Schmidt 1994:20). Detta kan bero på att inlärare själva väljer om de reagerar på lärarens anvisningar om reglerna som inflöde i stället för som information (Ellis, R. 2009a:6, 18). I ett sådant fall kan explicit undervisning resultera i implicit inläring när inlärare oavsiktligt lägger märke till strukturer i språket. På samma sätt kan implicit undervisning leda till explicit inläring om inlärare kommer fram till vad som är målet för inläringen i inflödet och försöker förstå det genom att bilda explicit kunskap. (Ellis, R. 2009a:18.) Enligt detta kan undervisningen som siktar på någondera av dessa inläringssätt resultera i bådadera formerna av kunskap. Därför är det viktigt att försöka fastställa vilken typ av kunskap som är resultatet av undervisningen. (Ellis, R. 2015a:420.)

5 Effekten av explicit undervisning i andraspråksinläring

För en undersökning om effekten av explicit undervisning på finska inlärares explicita och implicita kunskap om svenskans ordföljd är en diskussion om den explicita undervisningens betydelse i andraspråksinläring väsentlig. De flesta forskare inom SLA anser att målet för andraspråksinläring bör vara implicit kunskap, eftersom den möjliggör ett flytande utflöde utan att inlärares behöver tänka på några grammatiska regler (Ellis, R. 2006b:95; 2015a:427). En väsentlig fråga är därför om explicit kunskap kan förvandlas till implicit kunskap, dvs. om explicit undervisning kan hjälpa inlärares att utveckla implicit kunskap i språket.

Diskussionen om en eventuell samverkan mellan explicit och implicit kunskap har pågått länge och brukar kallas *Interface Issue* (se Ellis, R. & Shintani 2014:93; Hulstijn 2015:35–36). Verksamma språklärare antar i allmänhet att explicita grammatiska regler stödjer andraspråksinläringen, men bland forskare har åsikterna om den formella undervisningens betydelse varit mycket delade (Housen & Pierrard 2005:236; Jean & Simard 2011:479; Richards & Rodgers 2014; Larsen-Freeman 2015:264). I de följande avsnitten presenteras först huvuddragen i *Interface Issue*. Därefter behandlas resultat som den internationella forskningen om den explicita grammatikundervisningens betydelse har kommit fram till.

5.1 Interface Issue: frågan om samverkan mellan explicit och implicit kunskap i andraspråksinläring

Undervisningens roll i andraspråksinläring har undersökts mycket och det finns olika teorier om hurdan roll explicit kunskap spelar när man strävar efter att nå implicit kunskap. Dessa teorier har indelats i tre olika huvudteorier som kallas *non-interface position*, *strong-interface position* och *weak-interface position* (se t.ex. Ellis, R. & Shintani 2014; Hulstijn 2015; Ellis, R. 2015b:261).⁹ Enligt den första

⁹ Dessa teorier har inte några vedertagna svenska namn. Därför använder jag de engelskspråkiga begreppen.

teorin förekommer det ingen samverkan mellan explicit och implicit språkkunskap, varför explicit undervisning spelar en mycket liten roll i andraspråksinläringen (t.ex. Krashen 1981). Anhängare av den andra teorin hävdar däremot att explicit undervisning är åtminstone till nytta och kanske till och med nödvändig för andraspråksinläring, speciellt vad gäller vuxna inlärare (t.ex. DeKeyser 1997, 1998). Enligt den tredje teorin kan explicit undervisning stödja språkutvecklingen genom att hjälpa inläraren att bli medveten om brister i sin språkliga kompetens (t.ex. Ellis, R. 1993, 1994). Nedan presenteras dessa tre teorier närmare.

5.1.1 Non-interface position

Non-interface position bygger på Krashens (1981, 1982, 1985) nativistiska teori om andraspråksinläring. Nativistiska teorier utgår från det faktum att människor har en medfödd förmåga att tillägna sig språk med hjälp av naturligt språkligt inflöde och språklig kommunikation (se t.ex. Järvinen 2014; se även 4.1).

Krashens teori om andraspråksinläring (s.k. *monitormodell*) bygger på fem olika hypoteser (t.ex. Krashen 1977; Krashen 1982:9–32). Den första är hypotesen om de två olika sätten att lära sig ett andraspråk (eng. *the acquisition-learning hypothesis*). Krashen (t.ex. 1985:1) gör en bestämd skillnad mellan två olika sätt att lära sig ett andraspråk som han kallar tillägnande (eng. *acquisiton*) respektive inläring (eng. *learning*). Tillägnandet sker omedvetet i målspråksmiljön och leder till implicit kunskap, medan inläringen sker medvetet genom explicit undervisning och leder till explicit kunskap. I SLA benämns inläringen numera explicit inläring och tillägnandet implicit inläring (Hulstijn 2015:26). Enligt Krashen (1982) kan implicit kunskap aldrig byggas upp genom explicit inläring. I stället lagras explicita grammatikregler hos inläraren i ett slags ”monitor”, som inläraren kan använda för att kontrollera den grammatiska korrektheten i sitt språkliga utflöde av L2 enligt den andra s.k. *monitorhypotesen* (eng. *the monitor hypothesis*). Detta kräver tid och kan bäst tillämpas i skriftlig produktion. Hur mycket olika personer använder denna monitor varierar individuellt. (Krashen 1982.)

Den tredje *hypotesen om en naturlig inlärningsordning* (eng. *the natural order hypothesis*) kan anses följa av Krashens nativistiska inläringsteori. Enligt den följer inläringen av grammatiska strukturer i L2 en naturlig ordningsföljd. Krashen (1982) utgår i sin hypotes från studierna bl.a. av Brown (1973) och Dulay och Burt (1974, 1975) som etablerat en gemensam inlärningsordning för engelska morfem. Krashen (1982) har dock inte förklarat vad den naturliga ordningsföljden beror på, vilket han har kritiserats för (se vidare Järvinen 2014; Abrahamsson 2009). Krashen (1982) anser att undervisning inte kan påverka tillägnandet utan endast inläringen.

Naturligt tillägnande av ett andraspråk förutsätter enligt Krashen (1982) att inläraren konstant får rätt slag av språkligt inflöde enligt den fjärde s.k.

inflödeshypotesen (eng. *the input hypothesis*). Därför är undervisningens viktigaste funktion att erbjuda inläraren ett begripligt språkligt inflöde (eng. *input*) som ligger lite över inlärarens egen kompetensnivå. Inläraren ska dessutom kunna ”ta in” detta inflöde, dvs. vara mottaglig för det. Krashens (1982) femte hypotes om det s.k. *affektiva filtret* hävdar att inlärare har ett affektivt filter som bestämmer hur mottagliga de är för inflödet (eng. *the affective filter hypothesis*). Andraspråksinläringen påverkas av inlärares motivation, självförtroende och hur de förhåller sig till språkinläring (Krashen 1982).

Krashens monitormodell har bl.a. kritiserats för att den förutsätter att även vuxna har en fullt fungerande språkinlärningsutrustning (eng. *Language Acquisition Device*, LAD) (se McLaughlin 1978, 1987; Gregg 1984). Det betyder att vuxna ska ha samma förmåga som Chomsky (1976) tillskriver små barn att tillägna sig språk implicit. Enligt nuvarande uppfattning försvagas denna förmåga dock senast i samband med puberteten (se t.ex. Hyltenstam & Abrahamsson 2003; Long 2013; Hyltenstam 2018).

Krashens teori ledde på sin tid till att man i språkundervisningen tog i bruk metoder som i hög grad byggde på muntlig kommunikation och inläring genom naturligt språktillägnande och utan explicit undervisning i grammatik (Ellis, N. 2008:120). En sådan metod är t.ex. språkbad (eng. *immersion*) som går ut på att barn tillägnar sig ett andraspråk genom att i skolan bli undervisade på ett språk som inte är deras modersmål (vanligen på landets minoritetsspråk) (Ellis, R. 2006b:97). Det har dock visat sig att inflöde inte ensamt räcker för att hjälpa inlärare att uppnå korrekt språk (Swain 2000; Järvinen 2014).

Enligt *non-interference position* är explicit och implicit kunskap olika i flera avseenden (Hulstijn 2015:35–36). Dessa två typer av kunskaper anses vara resultatet av olika inlärningsmekanismer, och språkkunskapen lagras via dem på olika ställen i hjärnan, vilket exempelvis Paradis (2004, 2009) har presenterat neurologiska bevis för. Dessutom är språkkunskapen tillgänglig i produktionen genom automatiska eller kontrollerade processer. Explicit kunskap kan enligt denna teori inte förvandlas till implicit kunskap, eftersom de två är neurolingvistiskt olika. (Paradis 2009:11.)

Även om det alltså finns en del bevis för att de två typerna av språkkunskap är lagrade i olika delar av hjärnan, anser en del forskare att explicit kunskap under vissa förhållanden kan närma sig implicit kunskap. En grammatisk struktur som lärts in explicit kan enligt dem gradvis få en implicit representation i en annan del av hjärnan. Detta förutsätter dock rikligt med övning, dvs. att samma struktur upprepas tillräckligt ofta i inlärarens produktion. (Hulstijn 2015:35–36.) Enligt t.ex. Hulstijn (2002:208) behöver explicit andraspråksinläring inte utesluta att inläraren också kan tillägna sig grammatiska strukturer i L2 implicit. En inlärare som försöker lära sig ett andraspråk med hjälp av explicita grammatiska regler, kommer i samband med undervisningen också i kontakt med primärt lingvistiskt inflöde genom att lyssna, läsa och kommunicera på L2 (Hulstijn 2002:208).

5.1.2 Strong-interface position

Strong-interface position, som också kallas bara *interface position* (t.ex. DeKeyser 1998; Andersson 1980), intar motsatt ställning i förhållande till *non-interface position*. I denna teori anses explicit undervisning spela en viktig roll i inläringen av ett andraspråk, speciellt hos vuxna inlärare. Undervisningen hjälper inlärare att utveckla explicit kunskap om grammatiska regler, och dessutom kan reglerna enligt denna teori proceduraliseras genom övning, vilket innebär att de börjar tillämpas alltmer automatiskt. Explicit kunskap kommer därmed att mer eller mindre likna implicit kunskap. Detta behöver inte innebära att inlärare förlorar den ursprungliga explicita representationen av regeln. I *strong-interface position* kan *deklarativ* (explicit) kunskap därmed spela en kausal roll i utvecklingen av en *procedural* (automatiserad eller implicit) språkkunskap, eller så kan den åtminstone befrämja utvecklingen av en sådan kunskap.

Enligt Anderson (t.ex. 1983) sker utvecklingen från deklarativ kunskap till procedural kunskap i tre faser. Inläringen av svenskans omvända ordföljd kan då gå till på följande sätt. I den första fasen (av Anderson kallad *den kognitiva fasen*) får inläraren lära sig hur omvänd ordföljd skiljer sig från rak ordföljd. I nästa fas (*den associativa fasen*) lär man sig i vilka fall den omvända ordföljden ska användas i svenskan. I den sista fasen (*den autonoma fasen*) tillämpas regeln automatiskt i rätt kontexter. I det skedet är inläraren kanske inte längre medveten om vilken ordföljd hen använder och varför.

Genom att en grammatisk regel automatiseras belastar den inte längre inlärarens arbetsminne vilket underlättar inläringen av något nytt. En automatiserad procedural kunskap är också snabbt tillgänglig vilket bidrar till ett flytande utflöde. Men den är också svår att modifiera och använda i andra språkliga kontexter än dem som användes vid inläringen. För att en grammatisk regel ska kunna bli proceduraliserad krävs att inläraren tillämpar regeln korrekt om och om igen. (Mitchell & Myles 2004:103–104.)

Enligt Larsen-Freeman (2009:523) är PPP – *present, practice, produce* – den kanske mest utbredda traditionsenliga metoden som bygger på *strong-interface positionen*. Först presenteras den grammatiska strukturen, sedan får inlärare öva strukturen både muntligt och skriftligt och till sist ska inlärare ges möjlighet att använda strukturen upprepade gånger i kommunikativa situationer för att befrämja automatisk och korrekt användning (Larsen-Freeman 2009:523).

Enligt bl.a. DeKeyser (2003:329) kan deklarativ kunskap proceduraliseras genom övning så att den inte längre går att skilja från implicit kunskap. Enligt honom är det snarast en definitionsfråga om resultatet av proceduraliseringen kallas implicit kunskap eller inte (DeKeyser 1997; 1998:328–329). Det väsentliga är att proceduraliserad explicit kunskap kan användas på samma sätt som implicit tillägnad kunskap, varför de två motsvarar varandra funktionellt (DeKeyser 2003:329). Men

om man anser att implicit kunskap ska utesluta vetenskapen om grammatiska regler, kvarstår en kvalitativ skillnad mellan implicit och explicit kunskap (Hulstijn 2002:210–211). Det är dock möjligt att en inlärare senare förlorar kontakten med den ursprungliga grammatiska regeln när den automatiseras (DeKeyser 1997; 1998: 328–329).

En del forskare (t.ex. Paradis 1994; Hulstijn 2002) håller fast vid ståndpunkten att explicit och implicit kunskap är kvalitativt och neurologiskt olika. Automatisering av en grammatisk regel innebär enligt dem bara att regeln blir snabbare tillgänglig. Men en regel som ser ut som en automatiserad explicit regel kan i själva verket ha lärts in implicit genom språkligt inflöde (Hulstijn 2002:211). Explicit inläring utesluter ju inte att det samtidigt kan ske implicit inläring av grammatiska strukturer, förutsatt att inläraren erbjuds tillräckligt med språkligt inflöde på rätt nivå.

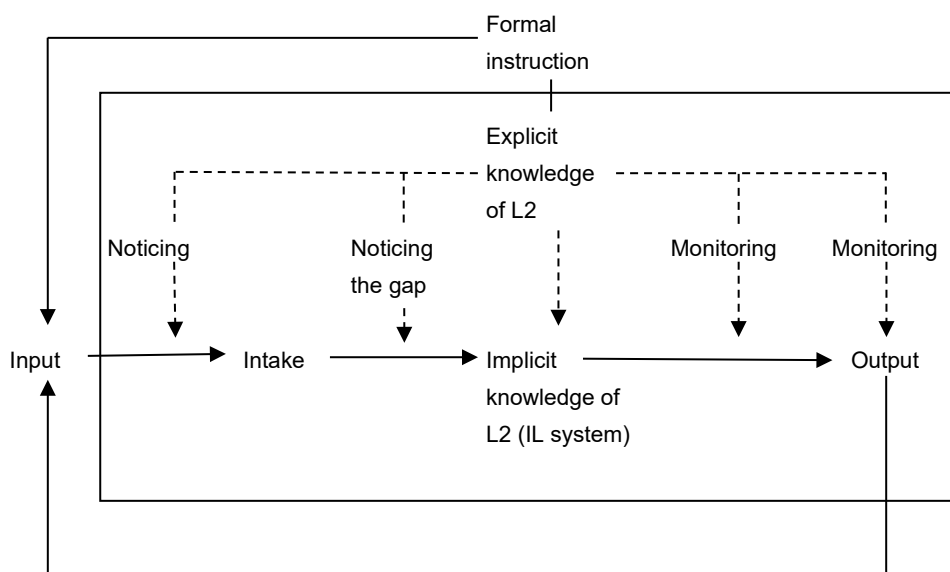
Begreppen *explicit* och *implicit* respektive *deklarativ* och *procedural* har här använts nästan som varandras synonymer. Många forskare anser dock att de inte är samma sak (se 4.3.1). T.ex. enligt R. Ellis (1993:95) kan deklarativ kunskap visserligen proceduraliseras, men detta innebär inte att explicit kunskap då skulle förvandlas till implicit kunskap. Han motiverar detta med forskningsresultat som visar att tillägnandet av grammatiska strukturer följer en viss inlärningsordning som man inte kan rucka på genom explicit undervisning. Man kan alltså inte få en andraspråksinlärare att tillägna sig en grammatisk struktur som hen ännu inte är mottaglig för, på grund av att strukturen ligger ovanför hens nuvarande kompetensnivå i L2. Detta leder oss till *weak-interface position* som förespråkas av bl.a. R. Ellis (t.ex. 1993).

5.1.3 Weak-interface position

Mellan de två teorierna ovan placerar sig en tredje teori som kallas *weak-interface position* (t.ex. Ellis, R. 1993, 1994). Medan anhängare till *strong-interface position* menar att det finns en kausal relation mellan deklarativ och procedural kunskap om språket, utgår *weak-interface position* från att deklarativ kunskap endast kan användas som ett hjälpmedel vid implicit inläring av ett språk (Hulstijn 2015:35–36). Enligt denna teori kan explicit undervisning hjälpa inlärare att utveckla explicit kunskap i språket, som sedan kan stödja den implicita inläringen genom att fästa inlärarens uppmärksamhet vid formen i det kommunikativa in- och utflödet (Ellis, R. 2004:228; 2015b:263). Dessutom kan undervisningen hjälpa inlärare att bli medvetna om luckor i sin grammatiska kunskap (Ellis, R. 1993, 1994). *Weak-interface position* utgår från att implicit kunskap endast kan utvecklas naturligt genom kommunikativa övningar, men explicit undervisning kan snabba upp den här processen (Ellis, R. 2015b:263).

Weak-interface position förekommer i tre olika versioner som betonar olika saker. Gemensamt för dem är att explicit kunskap om språket anses underlätta utvecklingen av den implicita språkkunskapen, men endast under vissa villkor. Den första versionen betonar det faktum att explicit kunskap om en regel kan förvandlas till implicit kunskap endast om inläraren befinner sig på en tillräckligt hög färdighetsnivå i L2. Enligt den andra versionen är den explicita undervisningens uppgift att hjälpa inläraren att lägga märke till och bli medveten om (eng. *notice*) en viss lingvistisk struktur i det språkliga inflödet. I den tredje versionen lyfter man fram det faktum att inlärare kan använda sin explicita kunskap för att producera grammatiskt korrekta strukturer, som sedan i sin tur fungerar som inflöde (eng. *autoinput*) för implicit inläring av strukturen. (Ellis, R. & Shintani 2014:13.) I praktiken betyder detta att övning förstärker inläringen, förutsatt att övningen går ut på att producera grammatiskt korrekta yttranden eller texter.

R. Ellis (1993, 1994) bygger teorin om *weak-interface position* på forskning som har visat att man med formell undervisning i grammatik kan utvecklas snabbare och uppnå en högre grammatisk korrekthet (se t.ex. Long 1983; Pica 1983). Grammatiska strukturer som ligger på en för hög nivå för inläraren kan inte tillägnas som implicit kunskap (se t.ex. Pienemann 1998). Däremot kan man med undervisning få inläraren att tillägna sig de strukturer som är på rätt nivå för hen (Pienemann 1998). I figur 3 presenteras en modell över implicit och explicit andraspråksinläring i enlighet med *weak-interface position* (Ellis, R. 1993:97):



Figur 3. Modell över andraspråksinläring i enlighet med *weak-interface position* (ur Ellis, R. 1993:97).

Implicit inlärnning av ett andraspråk (L2) utgår från inflöde (*input*) som inläraren tar del av i kommunikativa muntliga och skriftliga situationer. I inflödet tar inläraren in (*intake*) lingvistiska strukturer som småningom tillägnas och blir en del av inlärarens implicita kunskap om L2 (*IL system* dvs. hens *interimspråk*). Denna språkkunskap gör det möjligt för inläraren att producera utflöde (*output*) på L2-språket, som i sin tur kommer att fungera som inflöde för vidare inlärnning (*input*). Formell undervisning ger inläraren explicit kunskap om L2 men dessutom också inflöde som kan användas för implicit inlärnning. Explicit kunskap kan proceduraliseras och bli implicit förutsatt att inläraren befinner sig på rätt nivå i språkinlärnningen. Formell undervisning kan också hjälpa inläraren att observera grammatiska strukturer i inflödet (*noticing*) och bli medveten om luckor i sin grammatiska kunskap (*noticing the gap*) vilket stödjer inlärnningen. Inläraren kan också kontrollera sitt utflöde med hjälp av explicit inlärd regler (*monitoring*). Inlärarens eget utflöde (*output*) fungerar också som inflöde (*input*) för hens inlärnning. (Ellis, R. 1993:97.)

Explicit undervisning om grammatiska strukturer kan enligt R. Ellis (1993:98) hjälpa inläraren att observera grammatiska strukturer i inflödet och inse relationen mellan strukturernas form och betydelse. Detta stödjer inlärnningen och försnabbar utvecklingen. Till exempel om inläraren är medveten om regeln om inversion kan hen bättre lägga märke till skillnaden mellan den här strukturen i inflödet och avsaknaden av den i hens egen produktion. Enligt R. Ellis (1993:99) visualiserar den här modellen därmed att explicit kunskap förvandlas till implicit kunskap under vissa villkor som är beroende av inlärarens språkliga utvecklingsnivå. Exempelvis vid inlärnning av inversion borde inlärare först lära sig inleda satser med andra satsdelar än subjekt innan inversionen sedan kan läras in (se 3.2.1).

Weak-interface position stöder en induktiv undervisningsmetod i vilken inläraren först görs medveten om en viss lingvistisk struktur som förekommer i inflödet (eng. *consciousness-raising*). Sedan ska inläraren själv med hjälp av flera belägg på samma struktur härleda en explicit grammatisk regel som beskriver strukturen. (Ellis, R. 2006b:97.) Exempelvis genom att presentera inläraren med meningar med inversion som inleds med någon annan satsdel än subjekt kan man fästa uppmärksamheten på bruket av inversion.

5.1.4 Sammanfattning

Det finns olika uppfattningar om i vilken mån explicit grammatikundervisning kan stödja inlärarens implicita kunskap av grammatiska strukturer. Enligt s.k. *non-interface position* kan explicit undervisning aldrig leda till implicit kunskap av ett språk. Enligt teorin förekommer det alltså inte någon samverkan mellan explicit och implicit kunskap, varför explicit grammatikundervisning spelar en mycket liten roll

i språkinläringen. Implicit kunskap kan enligt denna teori bara uppnås genom tillägnande utgående från rikligt språkligt inflöde.

Enligt en motsatt teori, s.k. *strong-interface position*, kan explicit undervisning leda till implicit kunskap genom att explicit inlärd regler automatiseras eller proceduraliseras. Detta förutsätter att inläraren använder de aktuella grammatiska strukturerna tillräckligt ofta och i korrekt form. Proceduralisering innebär att explicit kunskap allt mer liknar implicit kunskap genom att de grammatiska strukturerna blir lättare tillgängliga för inläraren.

En mellanliggande teori, s.k. *weak-interface position*, hävdar att explicit grammatikundervisning kan underlätta samverkan mellan explicit och implicit kunskap indirekt genom att undervisningen utvecklar den explicita kunskapen som sedan med tiden kan befrämja den implicita kunskapen. Läraren kan t.ex. hjälpa inläraren att observera vissa grammatiska strukturer i det språkliga inflödet eller göra inläraren medveten om brister och luckor i hans produktion. På detta sätt kan explicit undervisning stödja och försnabba inläringen.

Inom den s.k. *Interface Issue* har man också lyft fram forskningsresultat som visar att inläraren inte kan tillägna sig sådana grammatiska strukturer som ligger ovanför hans kompetens i L2. Explicit undervisning kan alltså inte rucka på den naturliga inlärningsordningen som innebär att grammatiska strukturer tillägnas i en viss ordningsföljd.

Åsikterna är alltså delade bland forskarna. De flesta verkar dock vara eniga om att inlärare av ett andraspråk kan uppnå flytande kunskap i tal genom kontinuerliga övningar i kommunikativa sammanhang. I min studie utgår jag inte direkt från någon av dessa teorier, utan strävar efter att bidra till debatten och diskuterar mina resultat i förhållande till alla tre teorier.

5.2 Tidigare forskning om den formfokuserade undervisningens effekt och mätmetoder

En av de mest återkommande frågorna inom andraspråksundervisning har varit om grammatik ska undervisas explicit eller implicit dvs. direkt eller indirekt. Andra centrala frågor har varit vilken effekt den formfokuserade undervisningen har på inlärares kunskaper i grammatik, hur pass långvarig effekten är och i vilken mån effekten är beroende av den aktuella grammatiska strukturen. Detta har inspirerat till mycket forskning och till flera metaanalyser där man har sammanfattat resultat från flera olika studier (t.ex. Norris & Ortega 2000; Nassaji & Fotos 2004; Ellis, R. 2002, 2006c, Spada & Tomita 2010; Spada 2011; Goo et al. 2015).

Min avhandling ansluter sig till den här diskussionen. Som ovan konstaterats vill jag utreda vilken effekt formfokuserad och närmare bestämt explicit undervisning

har på finska informanternas explicita och implicita kunskap om svenskans ordföljd och hur långvariga effekterna är av undervisningen.

5.2.1 Effekten av formfokuserad undervisning på inlärnin av ett andraspråk

Formfokuserad undervisning och dess betydelse för andraspråksinlärnin har undersökts från både teoretiska och pedagogiska synvinklar. Forskningen på området inleddes på 1960-talet. Först koncentrerade man sig på att jämföra olika undervisningsmetoder, t.ex. den audiolingvala metoden och grammatik-översättningsmetoden. Man lyckades dock inte komma överens om att någon metod skulle ha varit överlägsen. Sedan dess har fokuset i forskningen flyttats till att undersöka vilken effekt den formfokuserade undervisningen har på den grammatiska korrektheten. (Ellis, R. 2008b:855, 848–849.)

På 1980-talet började man jämföra inlärningsresultaten hos informella och formella inlärare, dvs. hos inlärare som lärde sig ett andraspråk implicit respektive explicit. Syftet var att ta reda på hur pass bra inlärningsresultat man nådde genom de olika inlärningsmetoderna och om de informella och de formella inläarna följde samma inlärningsgång, dvs. tillägnade sig de grammatiska strukturerna i samma ordningsföljd. (Se t.ex. Pica 1983; Long 1983; White, Spada, Lightbown & Ranta 1991.) Studierna visade att inlärningsgången i huvudsak var likadan hos dessa grupper. Däremot nådde formella inlärare bättre resultat i grammatisk kunskap än informella inlärare. Explicita grammatiska regler var dock inte någon garanti för att inläarna skulle tillägna sig alla de strukturer som de hade fått undervisning i, dvs. de blev inte en del av inläarnas interimspråk. (Ellis, R. 2006b:85.) Exempelvis kom Long (1988) fram till att formfokuserad undervisning ger resultat bara om man i undervisningen följer den naturliga inlärningsgången.

Sedan 1980-talet har man främst forskat i hur den formfokuserade undervisningen påverkar den grammatiska korrektheten i ett andraspråk (Ellis, R. 2008b:855). Ur teoretisk synvinkel har syftet bl.a. varit att testa Krashens (1981) påstående, enligt vilket explicit undervisning i grammatik inte har någon inverkan på inlärarens implicita kunskap i språket. Ur pedagogisk synvinkel har ett syfte varit att undersöka om formfokuserad undervisning gör det lättare för inlärare att tillägna sig sådana grammatiska strukturer som de inte har lyckats lära sig, trots många år av exponering för begripligt inflöde på andraspråket. Vidare har man studerat vilken effekt undervisningen har i fråga om sådana grammatiska strukturer som enligt erfarenhet är svåra att tillägna sig implicit. (Ellis, R. 2008b:855.) Senare har man börjat undersöka närmare effekten av olika typer av explicita och implicita undervisningsmetoder (Goo et al. 2015:443).

Forskningsresultat om effekten av formfokuserad undervisning har numera samlats i flera metaanalyser. Norris och Ortega (2000) kom först med en metaanalys av studier som gick ut på att undersöka hur formfokuserad undervisning påverkar inläringen av ett andraspråk. Senare har bl.a. Nassaji och Fotos (2004), R. Ellis (2002, 2006c), Tomita och Spada (2010), Spada (2011) och Goo et al. (2015) sammanfattat forskningsresultat på detta område.

Norris och Ortega (2000) sammanställde i sin metaanalys (2000) forskningsresultat från 1980 till 1998. Analysen omfattade sammanlagt 49 olika experimentella och kvasiexperimentella studier där lärarna använt olika undervisningsmetoder (Norris & Ortega 2000:417, 463–464). Huvudresultatet av analysen är att explicita undervisningsmetoder har en större effekt på inläringen av ett andraspråk än implicita metoder (Norris & Ortega 2000:467). Explicit undervisning är enligt analysen effektivare och leder till bättre färdigheter i målspråket än implicit undervisning. Man jämförde också två olika formfokuserade metoder med varandra, nämligen FonF och FonFS (se 4.5). Det visade sig att båda metoderna är lika effektiva. (Norris & Ortega 2000:465–466.)

Norris och Ortega (2000) undersökte också hur olika sätt att mäta inlärnarnas kunskaper påverkade resultatet. De gjorde en skillnad mellan fyra olika mätmetoder. I den första metoden fick inlärnarna bedöma grammatikaliteten eller lämpligheten av en grammatisk struktur i ett antal isolerade meningar (eng. *metalinguistic judgement*). I den andra metoden skulle inlärnarna välja det korrekta alternativet bland flera alternativa strukturer (eng. *selected responses*). I den tredje metoden skulle inlärnarna själva producera en korrekt struktur i en kontrollerad lingvistisk kontext, t.ex. genom att fylla i en lucka i en mening (eng. *constrained constructed responses*). I den fjärde metoden fick inlärnarna producera den korrekta målstrukturen i fri kommunikation, t.ex. i en muntlig intervju eller en skriftlig uppsats (eng. *free constructed responses*). (Se Norris & Ortega 2000:440; Ellis, R. 2008b:841.) Metaanalysen av undersökningarna visar att den formfokuserade undervisningens effekt på inlärningsresultaten var något sämre med den fjärde metoden än de tre första (Norris & Ortega 2000:471–472).

En central fråga är också hur hållbar den formfokuserade undervisningens effekt är. I nästan alla undersökningar i Norris och Ortegas (2000) metaanalys ingick ett eftertest, som vanligen gjordes omedelbart efter den aktuella undervisningen eller upp till 26 dagar senare. I nästan hälften av studierna mättes undervisningens effekt också i ett senare eftertest t.ex. fyra veckor eller flera månader senare, och i cirka en femtedel gjordes ytterligare ett eftertest ännu senare (Norris & Ortega 2000:457). Metaanalysen visar att undervisningens effekt är hållbar, även om den tycks avta något med tiden. Också undervisningens omfattning i tid visade sig ha betydelse. Effekten var nämligen mer hållbar om undervisningen hade pågått ett större antal timmar (t.ex. mer än tre timmar). Men dessa resultat är dock inte helt tillförlitliga,

eftersom endast en del av studierna inkluderade ett senare eftertest. (Norris & Ortega 2000:488, 500.) Tomita (2018) konstaterar att det är svårt att bedöma undervisningens effekt på utvecklingen av implicit kunskap, eftersom den tar längre tid att utvecklas och de flesta studier är kortvariga. Enligt R. Ellis och Shintani (2014:103) bevaras implicit språkkunskap bättre än explicit kunskap när den en gång blivit tillägnad. Deklarativa fakta faller däremot enligt dem lätt i glömska.

Goo et al. (2015) har gjort en ny metaanalys av sammanlagt 34 studier som publicerats mellan åren 1999 och 2011. Av dem ingick 11 redan i Norris och Ortegas (2000) metaanalys. Även Goo et al. (2015) kom fram till att inlärare drog mera nytta av explicita än implicita former av undervisning. Då olika mätmetoder jämfördes med varandra visade det sig att testresultaten var bäst i uppgifter där inlärarna skulle välja det korrekta alternativet bland flera alternativa strukturer. Detta gällde både för explicit och implicit undervisning. Till skillnad från Norris och Ortegas (2000) resultat visade det sig att den formfokuserade undervisningen hade en positiv effekt också i uppgifter som baserade sig på fri produktion. Undervisningens effekt är alltså större i studierna som ingår i metaanalysen av Goo et al. (2015:470), och skillnaden är tydligast för den explicita undervisningen. Detta kan möjligen tyda på att undervisningsmetoderna blivit effektivare under den senaste tiden (Goo et al. 2015:464).

I de undersökningar som analyserades av Goo et al. (2015) förekom nio olika mätmetoder som byggde på fri produktion. Av dem var fem skrivuppgifter. Enligt Goo et al. (2015) var det uppenbart att de anvisningar som gavs i uppgifterna påverkade resultatet. I stället för att sträva efter meningsfull kommunikation med tonvikt på betydelsen uppmanades informanterna att försöka skriva noggrant och korrekt eller t.ex. använda vissa grammatiska strukturer. Detta kan ha styrt informanterna till att använda sin explicita kunskap i uppgifterna.

En del forskare (t.ex. Doughty 2003) har kritiserat validiteten i flera studier där man undersökt effekten av formfokuserad undervisning. I dem har man nämligen i huvudsak använt mätmetoder som har byggt på dekontextualiserad språkanvändning och metalingvistisk kunskap, dvs. utan någon naturlig kommunikativ kontext (se t.ex. Doughty 2003:273). Flera sådana studier ingick också i Norris och Ortegas (2000) metaanalys. Enligt Doughty (2003:273) är sådana mätmetoder till övervägande del explicita till sin natur. När man undersöker undervisningens effekt på språkinläringen borde man enligt henne i stället använda både explicita och implicita mätmetoder. Goo et al. (2015:470) anser dessutom att man borde göra skillnad mellan muntliga och skriftliga uppgifter då man undersöker fri produktion, vilket jag gör i min studie (se 6.2).

Goo et al. (2015:445) har också kritiserat Norris och Ortegas (2000) metaanalys för att 70 % av de studier som ingick i den handlade om explicit grammatikundervisning och att bara 30 % handlade om inlärare som fått implicit

undervisning. Detta kan enligt Goo et al. (2015:455) ha lett till att de explicita undervisningsmetoderna såg ut att leda till bättre resultat. I deras egen metaanalys inkluderades däremot endast sådana studier som jämförde effektskillnader mellan explicita och implicita undervisningsmetoder.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de två metaanalyserna (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015) visar att explicita undervisningsmetoder leder till bättre inlärningsresultat än implicita metoder. Formfokuserad undervisning har enligt analyserna en stark positiv effekt på utvecklingen av explicit kunskap, och effekten verkar också vara relativt hållbar, även om den avtar något med tiden. Formfokuserad undervisning bidrar också till utvecklingen av implicit kunskap, även om den har mindre effekt på den grammatiska korrektheten i spontan språkproduktion än i kontrollerade språksituationer. Andelen studier där man undersökt den grammatiska korrektheten i fri produktion var dock liten i båda metaanalyserna och man gjorde inte heller skillnad mellan skriftlig och muntlig fri produktion. Metaanalyserna visar också att den formfokuserade undervisningens effekt var mera hållbar om man i undervisningen ägnat den aktuella grammatiska strukturen mera tid.

5.2.2 Att mäta explicit och implicit kunskap hos inlärare

I forskningen om effekten av formfokuserad språkundervisning har man till största delen testat inlärarnas grammatiska kunskaper med hjälp av kontrollerade grammatiska uppgifter. Sådana test är exempelvis lucktest, uppgifter där inläraren ska kombinera två satser med varandra och uppgifter där inläraren ska göra en viss ändring i en sats. Resultaten har varit mera varierande när inläringen har testats med friare uppgifter, som till exempel kommunikativa uppgifter som förutsätter fri produktion. (Ellis, R. 2006b:85–86.)

Numera är det en allmän uppfattning bland forskare att det bästa sättet att mäta effekten av formfokuserad undervisning är att använda fri produktion, dvs. spontan språkanvändning i kontexter som påminner om normal kommunikation. I den här mätmetoden erkänner man vikten av implicit kunskap eftersom som det är den typ av kunskap som behövs i det verkliga livet. (Ellis, R. 2015a:427.)

De metaanalyser som gjorts av Norris och Ortega (2000) samt Goo et al. (2015) visar dock att kommunikativa uppgifter inte har varit någon allmänt använd mätmetod. I stället har forskare använt kontrollerade uppgifter, t.ex. sådana som har visat hur inlärare använder en viss lingvistisk struktur i dekontextualiserade meningar (Ellis, R. 2015a:427). Detta beror enligt R. Ellis på att det är svårt att planera test som bygger på fri produktion och som ger tillräckligt mycket data om bruket av en specifik lingvistisk struktur. Exempelvis negerade bisatser är mycket lågfrekventa i svenskan (Rahkonen & Håkansson 2008:153).

Om man vill undersöka effekten av formfokuserad undervisning på andraspråksinlärnin är det enligt R. Ellis (2015a:417) viktigt att använda valida test som mäter både explicit och implicit kunskap. Detta är dock en utmanande uppgift eftersom distinktionen mellan explicit och implicit kunskap inte är helt entydig.

De viktigaste metodiska riktlinjerna för mätningen av explicit och implicit kunskap i ett andraspråk har skapats i samband med ett forskningsprojekt kallat *The Marsden Project* (Ellis, R. 2005; 2009b; Ellis, R. et al. 2009). R. Ellis utvecklade då tillsammans med en grupp andra forskare ett testbatteri vars syfte var att mäta både implicit och explicit kunskap om grammatik hos en inlärare (Ellis, R. 2005; 2015a:428–432; Ellis, R. et al. 2009). De utgick från fyra olika kriterier som man skulle beakta vid konstruktionen av test. Den första är graden av medvetenhet, dvs. om informanten förväntades lösa uppgiften med hjälp av sin intuition (eng. *feel*) eller med en grammatisk regel (eng. *rule*). Den andra gäller eventuell tidsbegränsning, dvs. om testet är tidsbegränsat eller inte. Den tredje faktorn gäller fokusering på antingen form eller betydelse, och den fjärde möjligheten för inlärare att använda sin metalingvistiska kunskap.

Utgående från de fyra kriterierna kom R. Ellis och hans kolleger fram till fem olika test (Ellis, R. 2015a:428–432; 2005; Ellis, R. et al. 2009). Implicit kunskap testades med tre olika test. Det första var ett muntligt imitationstest där informanterna skulle ta ställning till muntliga påståenden och sedan upprepa dem. Det andra testet handlade om muntligt berättande, där informanterna först fick läsa en berättelse två gånger och sedan återberätta den muntligt på tre minuter. Det tredje testet var ett grammatikalitetsbedömningstest som gjordes med tidsbegränsning. Där skulle informanterna bedöma grammatikaliteten i skriftliga meningar som visades på en datorskärm genom att snabbt trycka på rätt knapp (korrekt eller inkorrekt).

För mätningen av explicit grammatisk kunskap skapades två test. Det första var ett grammatikalitetsbedömningstest där testmeningarnas grammatikalitet skulle bedömas skriftligt och utan tidsbegränsning. Informanterna skulle dessutom ange hur säkra de var på sitt svar och berätta om de byggde sin bedömning på en grammatisk regel eller på intuition. Det andra testet bestod av två delar och gick ut på att testa informanternas metalingvistiska kunskap. I den första delen skulle informanterna förklara grammatiska fel genom att välja rätt regel bland fyra olika alternativ. I den andra delen skulle de hitta specifika grammatiska strukturer (t.ex. prepositioner eller finita verb) i en kort text och dessutom identifiera de namngivna grammatiska strukturerna i en uppsättning meningar. (Ellis, R. 2015a:428–429.)

Som ovan framgått kan man alltså enligt R. Ellis (2015a:428–432) få fram inlärarens implicita kunskap genom att använda test där informanten ska använda sin lingvistiska kunskap ”online”, dvs. genomföra uppgiften utan betänketid där och då. Explicit kunskap kan däremot fås fram med hjälp av test som utförs utan tidsbegränsning och där informanten t.ex. ska göra metalingvistiska bedömningar,

tillämpa en given grammatisk regel eller välja rätt regel bland flera alternativ (Ellis, R. 2015a:428–432). Ett sådant testbatteri erbjuder valida sätt att mäta både implicit och explicit kunskap hos olika slag av andraspråksinlärare, dvs. oberoende av om det exempelvis är fråga om formell inläring i ett klassrum eller informell inläring i målspråksmiljö (Ellis, R. 2015a:432).

R. Ellis (2015a:433) påpekar dock att testen inte erbjuder renodlade sätt att mäta de två skilda typerna av språkkunskap. En inlärare kan nämligen ha både explicit och implicit kunskap om en och samma struktur och åtminstone i någon mån anlita båda typerna av kunskap i ett test (de Jong 2005:7; Ellis, R. 2015a:433). Dessutom beror alla testtyper också på informantens förmåga att överhuvudtaget genomföra ett test (eng. *test-taking skill*) (Ellis, R. 2015a:433). Enligt R. Ellis (2015a:433) kan man därför endast anta att ett visst test styr informanten att använda en viss typ av lingvistisk kunskap.

Eftersom syftet i min avhandling är att undersöka om explicit undervisning kan främja både explicit och implicit kunskap, utgår jag från ovan nämnda kriterier och metoder i testdesignen (se 6.2).

5.2.3 Faktorer som påverkar inläringen av ett grammatiskt drag

Målet för forskningen om effekten av formfokuserad undervisning har till stor del varit att jämföra vilken typ av undervisning som är effektivare, explicit eller implicit (Spada 2011; Ellis, R. & Shintani 2014:19; se 5.2.1). Men effekten av formfokuserad undervisning har också ansetts bero på typen av det undervisade språkliga draget och typen av inlärare som undervisas (Housen & Pierrard 2005:9).

Det finns dock ingen allmän uppfattning om vilka språkliga drag som är enkla respektive komplexa för en inlärare (se t.ex. Housen, Pierrard & Van Dale 2005:240–241; Spada 2011:230; Ellis, R. & Shintani 2014:19; Tomita 2018). Vissa drag i språket har ansetts vara enklare att lära sig genom undervisning, men det är oklart vilka faktorer det är som påverkar detta (Housen & Pierrard 2005:10). En del forskare (t.ex. Krashen 1982) har ansett att det bara är enkla språkliga drag som kan undervisas explicit medan mera komplexa drag antagligen bäst lärs in implicit. Andra forskare (t.ex. Hulstijn & De Graaff 1994) har däremot ansett att komplexa drag är svåra att lägga märke till i naturligt inflöde, varför de måste läras in explicit med hjälp av formfokuserad undervisning.

När man granskar komplexiteten i ett språkligt drag kan man göra skillnad mellan *språkliga strukturer* och *pedagogiska regler* (se Housen, Pierrard & Van Dale 2005:238). Med *struktur* avses den språkliga form som inläraren ska lära sig och med *regel* avses den metalingvistiska förklaring som ges i samband med undervisningen (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:238). Det finns därmed två

dimensioner av komplexitet: komplexiteten i strukturen och komplexiteten i den regel som förklarar strukturen (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:240–241).

En del anser att en grammatisk regel som har stor spridning i språket dvs. kan tillämpas på ett stort antal enheter i språket, kan anses vara mindre komplex än en regel som bara gäller för ett litet antal enheter (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:240–241). I svenskan kan exempelvis regelbundna verb anses följa enkla regler, medan oregelbundna verb kan anses följa komplexa regler. Andra igen utgår ifrån det helt motsatta och anser att enkla regler kan tillämpas endast på ett begränsat antal enheter i språket (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:240–241). En del forskare har definierat en regels komplexitet utgående från hur många olika steg inläraren måste ta för att kunna tillämpa regeln i sin produktion (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:241). Ett exempel på en komplex regel i svenskan skulle kunna anses vara regeln om negationens och andra mittfälsadverbialens placering. Inläraren måste först avgöra om satsen är en huvudsats eller en bisats och sedan placera negationen och andra mittfälsadverbial korrekt i förhållande till satsens subjekt och finita verb.

Den grammatiska strukturens komplexitet kan också definieras på olika sätt. Man kan t.ex. skilja mellan formell och funktionell komplexitet (Housen, Pierrard & Van Dale 2005:241–242). Den funktionella komplexiteten handlar om relationen mellan form och funktion. Strukturer där det råder isomorfi mellan formen och strukturen, så att *en* funktion motsvaras av *en* form, anses vara funktionellt enklare än strukturer som inte följer denna princip (t.ex. suffixet *-s* i engelskan har flera funktioner som också suffixet *-er* i svenskan). Strukturens formella komplexitet kan definieras t.ex. utgående från dess morfologiska komplexitet (t.ex. substantivets pluralformer i svenskan) eller med avståndet mellan grammatiska markörer som är beroende av varandra (t.ex. kongruens mellan substantivet och adjektivet i svenskan). (Se t.ex. Housen, Pierrard & Van Dale 2005:242; Doughty & Williams 1998:221.)

Bland forskare har det förekommit motsatta uppfattningar om vilka slag av språkliga drag som bäst lärs in implicit respektive explicit med hjälp av formfokuserad undervisning (Ellis, R. 2006b:87). Den ena ståndpunkten representeras av Krashens (t.ex. 1982) minimalistiska position enligt vilken explicit grammatikundervisning ska begränsas till några enkla regler som inläraren kan använda för att monitorera sitt utflöde (t.ex. tredje personens *-s* och verbets *ed*-suffix i engelskan). Krashen (1982) motiverar sin ståndpunkt med att de flesta inlärare enligt honom inte är kapabla att lära sig mera komplexa regler. Enligt bl.a. R. Ellis (2006b:87) finns det dock rikligt med bevis på att många inlärare klarar av att behärska omfattande mängder av explicita grammatikregler (se t.ex. Green & Hecht 1992; Hu 2002; Hu 2011). Vidare anser en del forskare (t.ex. Hulstijn & De Graaff 1994:103) att de lättaste reglerna går att tillägna sig induktivt utgående från språkligt inflöde. Sådana regler behöver därför inte undervisas explicit utan i stället ska läraren

erbjuda inläraren rikligt med rätt slag av språkligt inflöde och göra inläraren medveten om regeln (eng. *input enhancement*).

Enligt den motsatta ståndpunkten ska inlärare undervisas hela grammatiken i målspråket (eng. *comprehensive position*) (Ellis, R. 2006b:87–88). Den här uppfattningen delas av många läroboksförfattare, men är knappast riktig, för enligt R. Ellis kan inlärare tillägna sig en betydande mängd grammatik utan undervisning. Därför anser en del att man i undervisningen ska koncentrera sig på sådana grammatiska strukturer som är svåra att lära sig för andraspråksinlärare. Det är dock inte lätt att fastställa vad som är lätt eller svårt att lära sig. R. Ellis (2006b, 2009c) skiljer mellan två slag av inläringssvårigheter: svårigheten att förstå ett grammatiskt drag och svårigheten att internalisera det så att det kan användas rätt i kommunikation. Dessa två slag av svårigheter är relaterade till inläringen av grammatik som explicit och implicit kunskap.

R. Ellis (2009c) har visat att grammatiska drag som är lätta att lära sig som implicit kunskap kan vara svåra att lära sig som explicit kunskap och tvärtom. Enligt honom (Ellis, R. 2009c:164) kan en grammatisk regel vara lätt att förstå och lära sig explicit men ändå svår att tillämpa rätt i kommunikation. De flesta inlärare av engelska har exempelvis inga problem med att förstå regeln om verbets *s*-suffix i tredje person, men de har stora problem med att använda den korrekt (Ellis, R. 2006b:88). Detsamma gäller exempelvis omvänd ordföljd i en huvudsats i svenskan, regeln är inte svår att förstå men inlärare har svårigheter med att tillämpa regeln i praktiken (se 3.2.1).

R. Ellis (2009c:144) har föreslagit fem olika faktorer som avgör om ett grammatiskt drag är lätt eller svårt att lära sig implicit. Dessa är enligt honom dess frekvens och saliens, dess funktionella värde, regelbundenhet och processabilitet. Frekvens handlar om hur allmänt draget förekommer i inflödet. Saliens innebär att draget är lätt att lägga märke till i inflödet. Funktionellt värde betyder att draget är avgörande för betydelsen. För regelbundenhet är det fråga om att det förekommer identifierbara mönster. Processabilitet avser hur lätt det grammatiska draget är att processa kognitivt.

De fem faktorernas betydelse kan exemplifieras med negationens placering i svenska bisatser. Nekande bisatser har för det första låg frekvens i svenskan, varför inläraren sällan hör eller ser denna struktur i det naturliga inflödet. Placeringen följer inte heller alltid ett helt identifierbart mönster varför den kan vara svår att lägga märke till i inflödet. Några bisattstyper kan avvika från den normala bisatsordföljden, t.ex. kan vissa *att*-satser ha huvudsatsordföljd, vilket betyder att ordföljden kan vara omvänd eller att mittfäldsadverbial kan placeras efter det finita verbet (se närmare 3.1.4). Negationens placering avgör inte satsens betydelse och därför saknar placeringen funktionellt värde. Slutligen är bisatsordföljden enligt processbarhetsteorin svår att processa (se närmare 3.2.3). Enligt dessa kriterier kan

den svenska bisatsordföljden och negationens placering i bisatser vara svåra att lära sig implicit.

Hur lätt ett grammatiskt drag är att lära sig explicit är enligt R. Ellis (2009c:148) beroende av hur lätt det är att verbalisera draget med en klar regel. Detta beror på två faktorer, nämligen regelns konceptuella klarhet och det metaspråk som behövs för att formulera den grammatiska regeln. Med konceptuell klarhet avser han strukturens formella och funktionella enkelhet och om det finns en allmän regel som kan tillämpas. Strukturer som är enkla både formellt och funktionellt är lätta att lära sig explicit (eng. *rule learning*), medan sådana som inte följer en sådan regel måste därför läras in som enskilda enheter (eng. *item learning*). (Ellis, R. 2009c:148–149; Hulstijn & De Graaf 1994.) I tabell 5 sammanfattas de faktorer som enligt R. Ellis (2009c) avgör om ett grammatiskt drag är lätt eller svårt att lära sig implicit respektive explicit.

Tabell 5. Faktorer som påverkar inlärninngen av ett grammatiskt drag som implicit och explicit kunskap

Inlärninng som implicit kunskap	Inlärninng som explicit kunskap
1) frekvens	1) konceptuell klarhet
2) saliens	2) metaspråket
3) funktionellt värde	
4) regelbundenhet	
5) processabilitet	

Det finns rätt lite forskning om effekten av formfokuserad undervisning när det gäller inlärninng av enkla respektive komplexa språkliga drag (se t.ex. DeKeyser 1995; Housen, Pierrard & Van Dale 2005). Enligt Spada (2011:230) har undersökningarna också gett motstridiga resultat. Spada och Tomita (2010) har gjort en metaanalys av 41 studier där man undersökt hur det undervisade språkliga draget påverkar effekten av explicit och implicit undervisning. Ett syfte med analysen var att få reda på om effekten av explicit och implicit undervisning varierar beroende på om det aktuella språkliga draget är enkelt eller komplext. En annan fråga som de ville få svar på var om explicit och implicit undervisning leder till samma typ av grammatisk kunskap i fråga om både lätta och komplexa drag.

I Spadas och Tomitas (2010) metaanalys ingick tolv undersökningar som publicerats först efter Norris och Ortegas (2000) analys. I en tredjedel av dem användes också mätmetoder som byggde på fri produktion. Spadas och Tomitas (2010) analys gav samma resultat som andra metaanalyser (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015), nämligen att explicit formfokuserad undervisning har större effekt på inlärninngen än implicit formfokuserad undervisning. Detta gäller både enkla och

komplexa drag och både på kort och på lång sikt. Analysen visar ytterligare att explicit undervisning gynnar inte bara inlärnarnas explicita kunskaper om grammatiska drag utan även deras förmåga att använda dessa drag i spontana språksituationer. Resultatet av metaanalysen kan dock ha varit beroende av vilka drag som betraktades som enkla respektive komplexa (se Spada 2011).

Tidigare har R. Ellis (2002:232) gjort en metaanalys av elva studier där man har undersökt effekten av formfokuserad undervisning på inlärnarnas grammatiska kompetens i fri produktion. Formfokuserad undervisning visade sig ha större effekt på inläringen av enkla morfologiska strukturer (t.ex. verbformer och artiklar) än på inläringen av mera komplexa syntaktiska strukturer som t.ex. innebär en ändring i ordföljden (t.ex. inversionen i svenska) (Ellis, R. 2002:232). Detta kan enligt R. Ellis (2002:232) förklaras med att enkla morfem är mera framträdande i inflödet och att de är lättare att processa än komplexa syntaktiska strukturer. Detta stämmer överens med PT-teorin, enligt vilken vissa syntaktiska strukturer bara kan processas på rätt hög nivå i språkutvecklingen (se Pienemann 1998). Den utvecklingsgång som postuleras i PT-teorin kan inte heller ändras med hjälp av explicit grammatikundervisning (Pienemann 1998:250). Undervisningen kan dock påskynda inläringen av en viss grammatisk struktur, förutsatt att inlärares har nått den nivå i språkutvecklingen där strukturen tillägnas i naturliga förhållanden (s.k. "Teachability Hypothesis", se Pienemann 1998:250). Det är dock viktigt att notera att Pienemann (1998) definierar inläringen på annat sätt än vad jag gör i denna studie. Enligt Pienemann (1998) är ett språkligt drag inlärt när inlärares använder det för första gången, medan jag ser inläringen som en ökad kontroll över en form eller struktur (se 1.1).

Förutom den grammatiska strukturens enkelhet eller dess processabilitet har forskare tagit upp andra faktorer som har betydelse för hur lätt eller svår en struktur är att lära sig (se t.ex. Housen & Pierrard 2005; Ellis, R. 2006b). Till dessa hör de språkliga dragens typologiska markering och om dragen skiljer sig från inlärares L1. Drag som är vanliga i världens språk anses vara ommarkerade och lätta att lära sig, medan sällsynta drag är typologiskt markerade och vanligen svårare att lära sig (Abrahamsson 2009:272). Som konstaterats tidigare har svenskan exempelvis en typologiskt sett vanligare negationsstruktur i bisatser, där negationen placeras före det finita verbet, medan negationsstrukturen i svenska huvudsatser är mera sällsynt, alltså markerad. Svenskans omvända ordföljd där subjektet står efter det finita verbet anses också vara en markerad struktur, medan den raka ordföljden är ommarkerad och därför lättare att lära sig. Detta kan förklara det faktum att inlärares har svårt att tillämpa den svenska inversionsregeln i praktiken trots att regeln är lätt att lära sig explicit. (Se 3.2.)

Grammatiska drag som saknas i inlärares L1 eller är annorlunda i L1 än i L2 är vanligen svåra att lära sig. När man lär sig något nytt drar man nytta av sina tidigare kunskaper och färdigheter. Vid språkinläring leder detta till s.k. transfer, dvs. en

tendens att överföra strukturer och regler från L1 (eller andra tidigare inlärd språk) till det nya språket. (Abrahamsson 2009:31; Lightbown & Spada 2013:224.) Vanligen gör man i andraspråksinlärning en skillnad mellan *positiv transfer* eller facilitering och *negativ transfer* eller interferens. Facilitering uppstår när överföringen av tidigare etablerade vanor stämmer överens med de nya vanor som ska etableras, varför inlärningen underlättas. Vid språkinlärning betyder interferens att inläraren överför en struktur från sitt första språk till det nya språket, där den strider mot normen. Interferensen står då i vägen för och stör etablerandet av målspråkets struktur. (Abrahamsson 2009:31.) Om en finsk inlärare till exempel tillämpar regler om finskans ordföljd i svenskan, leder detta i många fall till brott mot svenskans ordföljd (Paavilainen 2015:85).

Hur lätt eller svårt det är för en individ att tillägna sig grammatiska drag i ett andraspråk varierar också individuellt. Det är uppenbart att formfokuserad undervisning lämpar sig bättre för en del inlärare än för andra. Undervisningen har ansetts ha olika effekt på olika inlärare beroende på inlärares ålder, kognitiva mognad, kognitiva stil, motivation, personlighet, språkinlärningsförmåga (eng. *language learning aptitude*) och färdighetsnivå i L2 vid tidpunkten för undervisningen. (Housen & Pierrard 2005:9; Ellis, R. 2009c:143; Spada 2011:232; se vidare Dörnyei & Ryan 2015; Tomita 2018.)

Enligt DeKeyser (2003:331) är den individuella variationen stor gällande hur svår en viss grammatisk regel är att lära sig. Detta kan enligt honom beskrivas som ett förhållande mellan regelns inneboende svårighet och inlärarens förmåga att hantera en sådan regel. En grammatisk regel som är måttligt svår för en inlärare kan därför vara lätt för en annan som har bättre inlärningsförmåga eller mera erfarenhet av andraspråksinlärning. Målet för inlärningen av en viss regel och effekten av undervisningen kan därför variera inte bara beroende på regelns *objektiva svårighet* utan även utgående från dess *subjektiva svårighet*. I fråga om svagare inlärare kan målet för explicit undervisning vara att endast dra inlärarens uppmärksamhet till strukturen och på detta sätt hjälpa inläraren att tillägna sig strukturen implicit med hjälp av det språkliga inflödet. Explicit undervisning kan därför hos en del leda till att strukturen blir inlärd medan den för andra bara snabbar upp inlärningsprocessen. (DeKeyser 2003:331–332.)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att både typen av det undervisade språkliga draget och individuella skillnader mellan inlärare påverkar inlärningsresultaten i tillägg till undervisningsmetoden. Explicita undervisningsmetoder har visat sig ha större effekt på inlärningen än implicita undervisningsmetoder både för enkla och komplexa språkliga drag. Explicit undervisning har också visat sig leda till implicit kunskap i tillägg till explicit kunskap, men detta kan dock bero på vilka drag som har betraktats som enkla respektive komplexa.

5.2.4 Effekten av explicit grammatikundervisning hos vuxna inlärare: enskilda studier

I detta avsnitt presenterar jag till slut några kvasiexperimentella studier som har undersökt effekten av explicit grammatikundervisning hos unga vuxna andraspråksinlärare vilka också står i fokus i min studie.

En tidig studie som det ofta hänvisas till även idag är Green och Hecht (1992). Eftersom andraspråksinlärare inte alltid kan tillämpa explicita grammatikregler i kommunikativa uppgifter ville Green och Hecht studera hur bra andraspråksinlärare har lärt sig reglerna, om de vet var de ska tillämpas, om de behärskar en del regler bättre än andra och om de använder språket korrekt i förhållande till sin explicita kunskap om reglerna.

I studien ingick 300 tyska inlärare av engelska på olika nivåer. De var i huvudsak studerande på olika nivåer i det tyska tredelade skolsystemet (*Gymnasium*, *Realschule* och *Hauptschule*) men också en grupp från universitetet deltog i undersökningen. Inlärarna hade studerat engelska mellan tre och tolv år. I studien ingick även en kontrollgrupp av infödda talare av engelska på 50 personer som genomförde samma test. Kontrollgruppen var jämförbar i ålder med de tyska inlärarna. (Green & Hecht 1992:168–170.)

Green och Hecht studerade hur väl inlärarna kunde korrigera fel i ett test bestående av tolv meningar som innehöll grammatiska fel. De skulle även ange relevanta regler för korrigeringarna. I studien utgick Green och Hecht från att de flesta inlärarna kunde reglerna som tillämpades i testet eftersom de tas upp i undervisningen. De antog också att dessa regler skulle behärskas bättre av de skickligare inlärarna och möjligen av de mera erfarna. Vidare förväntade de sig att inlärarna skulle kunna korrigera felen i testet om de hade tillgång till en regel som de kunde tillämpa. Inlärarna skulle däremot inte kunna korrigera några fel utan tillgång till regler. Men eftersom en del av reglerna ansågs vara enklare än andra antogs det att korrekthetsprocenten för olika regler skulle variera. (Green & Hecht 1992:172–173.)

I studien var de tyska inlärarna som förväntat bättre på att korrigera fel ju längre de hade studerat engelska. De flesta inlärare behärskade dock inte de regler som de hade blivit undervisade i. Det visade sig vidare att inlärarna kunde ange korrekt regel i bara cirka hälften av fallen. Inläringen av regler tycktes vara beroende av inlärarnas kognitiva utvecklingsnivå eller åtminstone av deras akademiska prestationer, vilket var ett förväntat resultat. En del av reglerna var som förväntat lättare än andra. (Green & Hecht 1992:176.)

När det gällde hypotesen att korrekta regler leder till korrekta korrigeringar visade det sig att hela gruppen nästan alltid rättade felet korrekt om de kunde ange korrekt regel (97 %). Man ska dock inte utgå ifrån att inlärare alltid behöver en regel för att kunna korrigera ett fel, för det visade sig att inlärarna lyckades mycket bättre

med korrigeringarna än med reglerna (Green & Hecht 1992:175–176). Som helhet lyckades de med 78 % av korrigeringarna men endast med 46 % av reglerna. Detta betyder enligt Green och Hecht att en stor del av korrigeringarna gjordes utan att inläraren förlitade sig på relevanta explicita regler. Överlag korrigerades 43 % av fallen utan tillgång till relevanta regler.

Green och Hecht undersökte även inlärnarnas förmåga att korrigera felen i de fall där de angav fel regel eller när de inte alls angav någon regel. Det visade sig att inlärnarna kunde rätta felen i 70 % av fallen även om de angav fel regel och i 55 % av fallen då de inte angav någon regel alls. Enligt Green och Hecht är alltså förväntningen att inlärare inte skulle kunna korrigera grammatiska fel utan tillgång till korrekta regler helt ogrundad. Situationen är den motsatta: inlärare kan korrigera fel även om de anlitat fel regel eller ingen regel alls. Det finns alltså ingen enkel korrelation mellan explicita regler och korrigeringar.

DeKeyser (2003:327) anser dock att vissa av Greens och Hechts (1992) resultat kan tolkas på ett annat sätt. Detta beror på att Green och Hecht inte till exempel poängterade att inlärnarna ofta kunde gissa sig till korrigeringarna då felen var understrukna och det bara fanns två alternativ att välja emellan. Å andra sidan visar en del av resultaten dock enligt DeKeyser (2003:327) en ganska stark korrelation mellan kunskap om reglerna och förmågan att korrigera felen.

Det viktigaste enligt DeKeyser (2003:327) är att Greens och Hechts (1992) studie är ett exempel på hur implicit och explicit kunskap kan komma fram på olika sätt i grammatikalitetsbedömningstest. Implicit kunskap överskattas eftersom det i många fall är lätt att gissa korrigeringen. Explicit kunskap däremot underskattas eftersom det ofta är svårt eller till och med omöjligt för inlärare att ange rätt regel, även när explicit kunskap hjälper dem att välja rätt mellan två olika konkurrerande former.

Green och Hecht (1992:168) påpekar att även om målet för språkundervisningen i skolan har blivit mera kommunikativt och innehållet mera praktiskt verkar lärare inte ha förlorat sin tro på effekten av grammatikundervisning. Så är fallet också idag enligt Larsen-Freeman (2015) som har gjort en översikt över forskning i andraspråksinläring och grammatikundervisning. Även om andraspråksinläring numera har undersökts mycket har grammatikundervisningen i klassrummen fortsatt relativt opåverkad av forskningsresultaten. Enligt Larsen-Freeman (2015:263) undervisas grammatik fortfarande ganska traditionellt så att grammatisk korrekthet och inläring av grammatiska regler med mekaniska övningar står i centrum. Både lärare och studerande anser att det är viktigt eller mycket viktigt att lära sig regler och lärarna tycker att skriftliga grammatikövningar är viktiga eller mycket viktiga. Detta betyder att den traditionella grammatikundervisningen fortfarande existerar även om man har försökt komma bort från den. (Larsen-Freeman 2015:264; se även Jean & Simard 2011:479.)

Macaro och Masterman (2006) studerade hur explicit grammatikundervisning med metoden FonFS påverkar grammatisk kunskap och korrekthet i ett grammatikalitetsbedömningstest, i skriftliga översättningar och i fri skriftlig produktion hos brittiska förstaårsstuderande i franska. I studien deltog sammanlagt tolv universitetsstuderande som gick en intensivkurs i grammatik i franska i början av sina studier. Studerandenas kunskaper i franska testades tre gånger under fem månader: i början av kursen, i slutet av kursen innan de började sina vanliga studier i franska och tre månader efter kursen. Studien visar att de engelska inlärarna av franska drog nytta av undervisningen på grammatikkursen. Inlärarna blev bättre på att korrigera grammatiska fel, dock först efter det att meningarna hade blivit bedömda som ogrammatiska. Informanterna i Macaros och Mastermans (2006) studie blev dock inte bättre på att förklara sina korrigeringar än jämförelsegruppen som inte deltog i intensivkursen.

I Macaros och Mastermans (2006) studie kom det vidare tydligt fram att inlärare inte alltid kan tillämpa grammatiska regler i fri skriftlig produktion. Detta kan enligt Macaro och Masterman (2006) förklaras med teorier om utvecklingssekvenser och begränsningar i arbetsminnet. Macaro och Masterman visar att även om inlärarna blev bättre på att korrigera fel i meningar som hade bedömts som ogrammatiska, förbättrades inte deras korrekthet i skriftlig produktion mera än hos kontrollgruppen. Detta gällde såväl översättningar och fri skriftlig produktion.

Eftersom jag i föreliggande studie även analyserar muntligt material är studien av Scheffler och Cinciała (2010) relevant för min undersökning. De har undersökt hur väl polska inlärare av engelska kan identifiera och förstå grammatiska strukturer som de själva producerar när de talar engelska. Sammanlagt 20 polska inlärare av engelska på övre medelnivå (eng. *upper-intermediate*) intervjuades av forskare. Därefter excerperades de grammatiska strukturer som inlärarna använde korrekt i intervjuerna. Inlärarna fick sedan analysera strukturerna i ett separat test. I testet skulle de först ta ställning till vilken av två meningar i ett par som var korrekt och sedan ange en relevant grammatisk regel. Det visade sig att inlärarna oftast kunde både identifiera felen och förklara de grammatiska reglerna som de hade använt i sin produktion. Det betyder att det var få grammatiska kategorier eller strukturer som inlärarna endast kunde implicit. Scheffler och Cinciała (2010:13–14) kom fram till att explicita regler om grammatik kan gynna andraspråksinläring på ett indirekt sätt genom att hjälpa inlärare att lägga märke till strukturer i inputen som följer dessa regler (jfr Ellis, N. 2005:324, se även 5.1.3).

Enligt Scheffler och Cinciała (2010:15) kan explicit grammatikundervisning leda till djupare förståelse för målspråkets grammatik och därmed främja inlärningsprocessen genom att inlärare blir säkrare i sitt L2. Målet för språkundervisningen borde enligt dem vara implicit kunskap, eftersom inlärare ska kunna använda ett främmande språk flytande i spontan diskurs.

Akakura (2012) har undersökt effekten av explicit grammatikundervisning på implicit och explicit kunskap på liknande sätt som jag gör i föreliggande studie. I undersökningen deltog 94 inlärare med varierande förstaspråk som lärde sig engelska som andraspråk; i fokus var artikelbruket i engelska. Inläringen mättes med hjälp av fyra olika uppgifter. Implicit kunskap mättes med hjälp av eliciterad imitation och muntlig produktion. Fokuset i dessa uppgifter var på betydelsen och uppgifterna genomfördes under tidspress. Explicit kunskap mättes med hjälp av ett grammatikalitetsbedömningstest samt en uppgift som testade metalingvistisk kunskap. I grammatikalitetsbedömningstestet skulle informanterna bedöma korrektheten i artikelbruket i 20 olika meningar av vilka 10 var fel och 10 rätt. I testet av metalingvistisk kunskap skulle informanterna korrigera de markerade artikelfelen i 10 olika meningar och även ange en skriven förklaring till felen. Fokuset i dessa uppgifter var på formen och uppgiften utfördes utan någon tidspress. Även i denna studie testades informanterna tre gånger, i ett förtest, i ett omedelbart eftertest samt i ett senare eftertest sex veckor efter undervisningen.

Resultatet i studien visar att explicit undervisning hade en positiv effekt både på den implicita och explicita kunskapen hos informanterna, men resultaten i de olika uppgifterna visar på vissa intressanta drag. I uppgiften med eliciterad imitation hade explicit grammatikundervisning en positiv effekt och effekten var även hållbar. I muntlig produktion kom effekten dock fram först i det senare eftertestet vilket kan bero på att resultatet redan i förtestet var så pass bra. Enligt Akakura (2012:25) kan denna skillnad bero på de olika mätningssätten, eftersom enklare uppgifter kan leda till bättre resultat än komplexa uppgifter (se även Norris & Ortega 2000), men också på att implicit kunskap kräver mera tid för att utvecklas (se även Nassaji & Fotos 2004). Ett viktigt resultat är att explicit undervisning har en hållbar effekt även på den implicita kunskapen, vilket tidigare studier inte har visat (se Norris & Ortega 2000; 5.2.1). Undervisningen hade en positiv effekt också på den explicita kunskapen, men endast i de ogrammatiska meningarna, och effekten var hållbar även där. Detta kan enligt Akakura (2012:26) bero på att explicit kunskap kommer bättre fram i ogrammatiska meningar (se även Ellis, R. et al. 2009; 5.2.2), eller på strukturen i fokus. Enligt Akakura (2012) bidrar detta resultat i sin helhet till uppfattningen om att explicit undervisning har en positiv effekt på både implicit och explicit kunskap hos inlärare som befinner sig på en relativt hög nivå i utvecklingen av L2.

Alla dessa fyra undersökningar har studerat effekten av explicit undervisning på korrektheten i grammatiska test och en del även i skriftlig och muntlig fri produktion. Resultaten i studierna visar att undervisningen har en positiv effekt på korrigeringarna i grammatiska test men inte alltid på den metalingvistiska kunskapen. Undervisningen har i vissa fall en positiv effekt även på korrektheten i fri produktion men inte i alla. I studierna har implicit och explicit kunskap

operationaliserats på lite olika sätt och resultaten varierar något, eftersom utgångspunkterna i studierna har varit olika. I följande kapitel presenterar jag hur dessa begrepp har operationaliserats i materialet för föreliggande studie.

6 Upplägget på studien

I det här kapitlet presenteras inledningsvis informanterna och kursen där materialet för studien samlades in. Jag beskriver även hur ordföljden undervisades på kursen. Sedan presenteras materialet och de metoder som har tillämpats i materialinsamlingen. Till sist redovisas för de principer som följs i analysen.

6.1 Presentation av informanterna och kursen

Materialet för studien samlades in vid språkcentrum vid ett finskt universitet under en förberedande kurs i grammatik under våren 2008 och hösten 2009. Jag var själv lärare på kursen. Jag samlade in materialet in vid tre olika tillfällen, i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter att kursen avslutats. Kursen var avsedd för universitetsstuderande som upplever sig ha problem med att avlägga de obligatoriska studierna i svenska som ingår i examen.

Sammanlagt 53 informanter från fyra olika undervisningsgrupper deltog i undersökningen (två parallella grupper våren 2008: kallas här **grupp 1**, en grupp hösten 2008: **grupp 2** samt en grupp våren 2009: **grupp 3**).

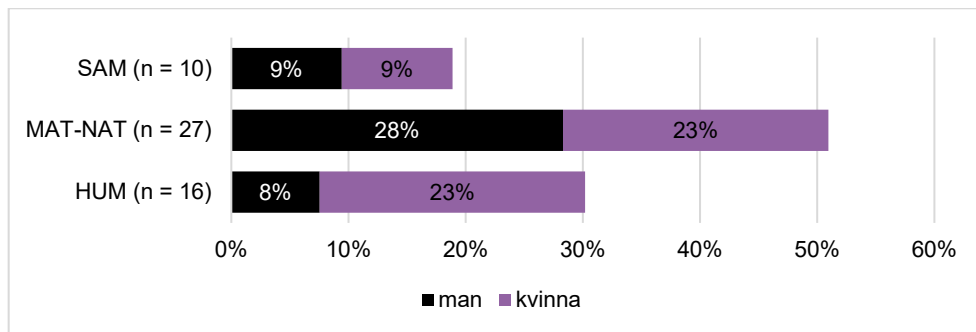
I början av kursen fick informanterna besvara en enkät med bakgrundsfrågor, bl.a. om tidigare studier i svenska (se bilaga 1). Ett halvt år senare fick de fylla i en enkät om användningen av svenska efter kursen (se bilaga 2).

I detta avsnitt presenterar jag först informanterna utgående från deras svar i båda enkäterna, därefter presenterar jag hur undervisningen på kursen var uppbyggd.

6.1.1 Presentation av informanterna

Av de 53 informanter som deltog i undersökningen var knappt hälften män (45 %, n = 24) och drygt hälften kvinnor (55 %, n = 29).¹⁰ Informanterna studerade vid tre olika fakulteter. I figur 4 presenteras fördelningen av de olika fakulteterna samt könsfördelningen bland informanterna.

¹⁰ I fortsättningen används förkortningarna K (= kvinna) och M (= man) när jag hänvisar till informanterna.



Figur 4. Fördelningen av informanterna enligt kön och fakultet i procent.

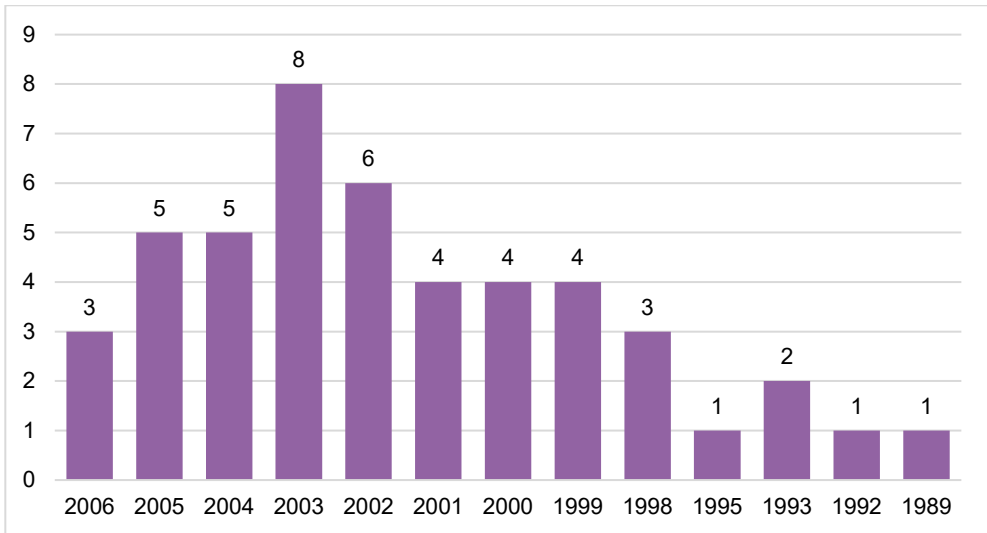
Som framgår av figur 4 studerade cirka hälften av informanterna vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten, en knapp tredjedel vid humanistiska fakulteten och resten vid samhällsvetenskapliga fakulteten. Cirka hälften var män och hälften kvinnor av studenterna vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten och vid samhällsvetenskapliga fakulteten. Av studenterna vid humanistiska fakulteten utgjorde de kvinnliga studenterna dock en klar majoritet, då andelen kvinnor var tre fjärdedelar. Det fanns sammanlagt 21 olika huvudämnen representerade bland informanterna.

Ett halvt år efter att kursen var avslutad deltog nästan hälften av informanterna (24 studerande) ännu i en tredje materialinsamling. I den här delgruppen var andelen kvinnor något högre (58 %, n = 14) än andelen män (42 %, n = 10) jämfört med hela gruppen. Även andelen humanister var något högre (37,5 %) och andelen informanter från matematisk-naturvetenskapliga (50 %) och samhällsvetenskapliga fakulteten (12,5 %) något lägre i den här delgruppen jämfört med hela gruppen.

Alla informanter förutom en hade läst svenska som B1-språk före studierna vid universitet. En informant hade avlagt examen i yrkesskola medan resten hade avlagt studentexamen.¹¹ Av dem hade 48 informanter även avlagt provet i svenska i studentexamen. Endast fyra informanter hade valt att inte göra det.¹² Svenskan blev frivillig i studentexamen år 2005 (se 2.4.1) och därmed har detta inte påverkat så många av dessa informanter då materialet samlades in från och med våren 2008. I figur 5 presenteras årtalen för när informanterna avlade studentexamensprovet i svenska. I figuren ingår endast 47 informanter eftersom en av dem (K16) inte angav vilket år hon hade avlagt studentexamen.

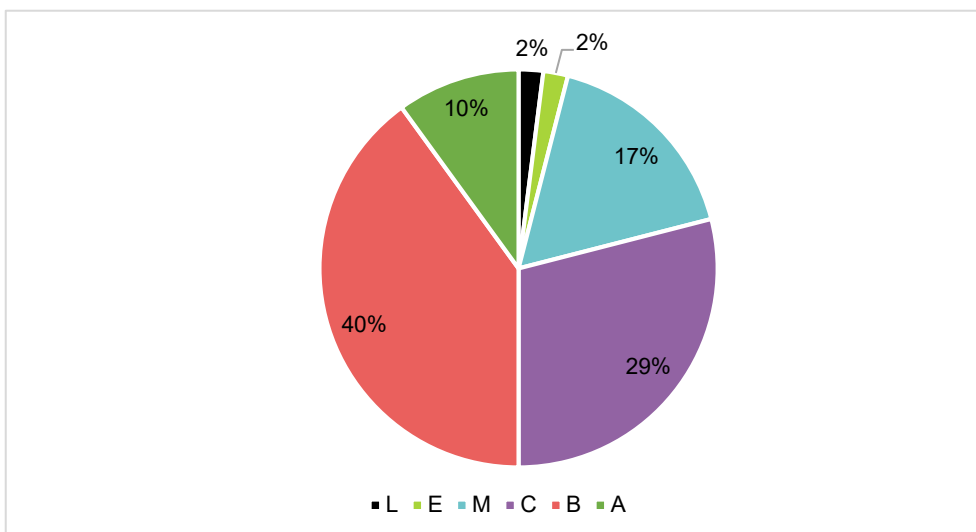
¹¹ Informant M19 hade avlagt examen vid yrkesskola. Han hade dock läst två kurser svenska i gymnasiet i något skede av sina studier.

¹² Informanterna M9, M27, M41 och K47 hade inte avlagt svenska i studentexamen.



Figur 5. Årtalet då informanterna avlagt svenska i studentexamen (N = 47).

Som figur 5 visar har tre fjärdedelar av de 47 informanterna avlagt provet i svenska i studentexamen på 2000-talet, en knapp fjärdedel på 1990-talet och endast en informant på 1980-talet. I figur 6 presenteras fördelningen av studentvitsorden i svenska för de 48 informanterna (se 2.4.1 för mera information om vitsorden).

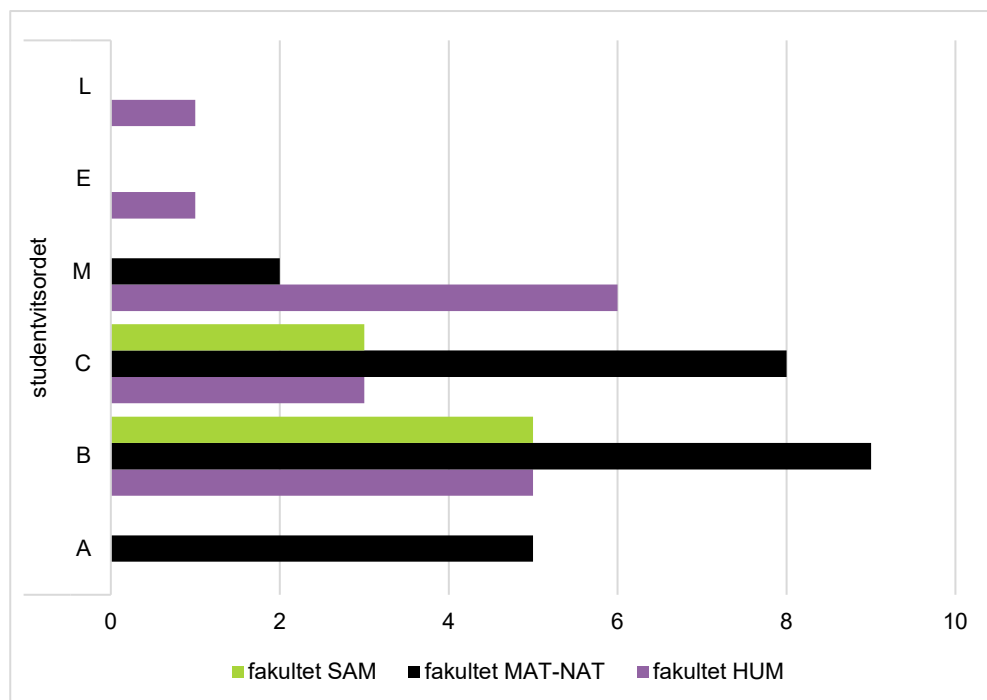


Figur 6. Fördelningen av studentvitsorden i svenska för 48 informanter i procent.

Som framgår av figur 6 uppnådde sammanlagt 21 % av de 48 informanterna något av de högsta vitsorden *laudatur* (L), *eximia cum laude approbatur* (E) eller *magna cum laude approbatur* (M). Dessa vitsord anses motsvara minst nivå B1 enligt Juurakko-Paavola och Takala (2013:28) som även är målet på färdighetsnivån vid högskolorna (se även 2.4.1).

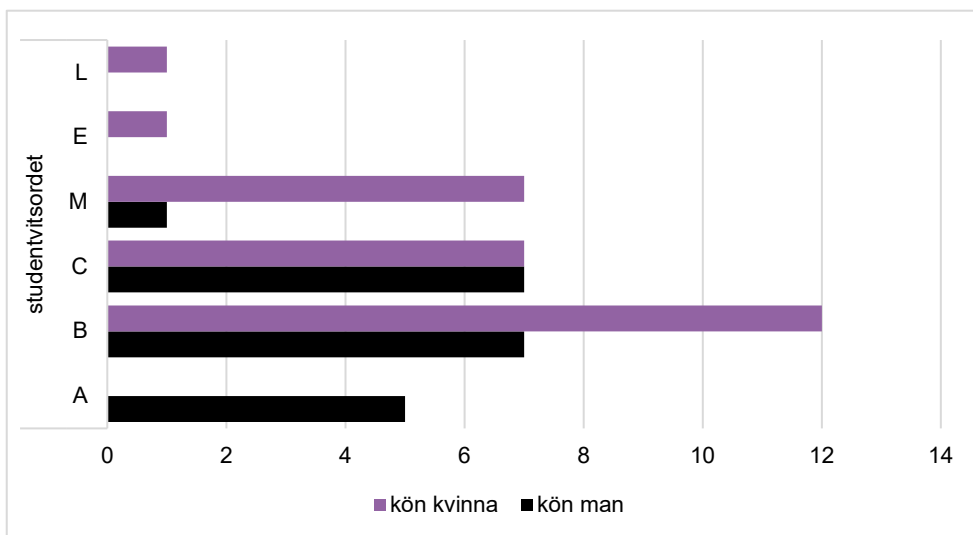
Enligt Juurakko-Paavola (2015:131) kan endast de studerande som har fått minst vitsordet M i studentexamen bedömas ha tillräckliga baskunskaper med tanke på fortsatta studier. I Hildéns (2009) kartläggning av hur många studerande som kan antas ha problem med studierna i svenska utgjorde vitsordet C en gräns. I föreliggande studie har 50 % av informanterna ett vitsord sämre än C, och om vitsordet C tas med i beräkningen hör en så stor andel som 79 % av informanterna till gruppen som har problem med svenska på universitetsnivå. Eftersom de studier i svenska som ingår i högskoleexamen är begränsade, borde studerandena redan färdigt vara på färdighetsnivå B1 eller åtminstone mycket nära den för att uppnå den nivå som krävs enligt lagen (Hildén 2009).

Studerandena vid humanistiska fakulteten har fått högre vitsord i svenska jämfört med studerandena vid samhällsvetenskapliga fakulteten, som placerade sig i mitten, och studerandena vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten som hade de svagaste resultaten. Detta visas i figur 7.



Figur 7. Fördelningen av vitsord och fakultet (N = 48).

Detta kan möjligen förklaras med att andelen kvinnliga studerande var högre bland informanterna från humanistiska fakulteten. Av figur 8 framgår att de kvinnliga studerandena har fått högre vitsord i svenska än de manliga studerandena. Mitt material är dock inte tillräckligt stort för att göra ingående statistiska analyser och test utgående från vare sig kön eller fakultet, men tidigare studier (t.ex. Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011; Juurakko-Paavola 2016) har visat att kvinnorna överlag uppnår bättre vitsord och högre färdighetsnivå i svenska än män. En studie av finskspråkiga universitetsstuderandes färdigheter i svenska vid Jyväskylä universitet visar att kvinnliga studerande har bättre färdigheter än män, när deras uppsatser i svenska bedömdes enligt CEFR (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011:81–86). Juurakko-Paavola (2016) har också granskat om det finns skillnader mellan könen i språkfärdigheter i fråga om olika delområden som testas i studentexamen och när det gäller vilken CEFR-nivå dessa färdigheter motsvarar. Hon visar att de män som deltar i provet i svenska i studentexamen inte uppnår samma färdigheter som kvinnorna i medeltal (Juurakko-Paavola 2016:52–53).



Figur 8. Fördelningen av vitsord och kön (N = 48).

Man måste dock komma ihåg att studentexamen endast är ett riktigivande mått på inlärarens språkfärdighet, eftersom vitsordet varierar enligt provtillfället och bedömningen inte är kriteriebaserad. Dessutom har undervisningsplanen och själva provet i svenska förnyats under åren och provet berättar inte heller allt om informanternas språkfärdighet. Provet mäter till exempel inte alls den muntliga färdigheten i svenska. (Juurakko-Paavola 2015:118–119.) Studerandenas språkfärdighet kan även ha förändrats sedan de avlade provet. De kan ha förbättrat

sina språkkunskaper på annat håll genom studier eller arbete, men språkfärdigheten kan också ha försvagats om det har varit en lång paus mellan studentexamen och studierna i svenska vid universitetet. (Tuohimaa & Valli 2013.)

I enkäten frågades också om varför informanterna ville delta i den förberedande kursen i svenska. Det kom fram att många redan tidigare hade deltagit i andra kurser i svenska för att förbättra sin färdighet eller att de hade deltagit i de obligatoriska studierna i svenska, men utan framgång. Därför ville de nu delta i den förberedande kursen så att de sedan skulle ha möjlighet att avlägga de obligatoriska kurserna i svenska. För en del var svenskan det sista som de hade kvar innan de skulle utexamineras. Många av kursdeltagarna hade bråttom med att få sin examen, eftersom den nya examensreformen trädde i kraft på sommaren 2008. Efter examensreformen borde de ha kompletterat sina studier enligt de nya kraven. Jag presenterar i exempel 1 hur några av informanterna svarade på frågan.

- (1) a. Haluan suorittaa pakollisen ruotsin, jotta valmistuisin!
[Jag vill avlägga den obligatoriska svenskan för att kunna utexamineras!] (K4)
- b. Virkamiesruotsi on PAKKO päästä läpi vuoden aikana, muuten en valmistu. Yrityskertoja takana jo 3 kpl.
[Jag MÅSTE klara kursen i tjänstemannasvenska under det här året, annars utexamineras jag inte. Jag har redan försökt tre gånger.] (K38)

Men oftast nämndes i tillägg till detta att de överlag ville förbättra sina språkkunskaper och många av svaren var positiva som i exempel 2.

- (2) a. Pakko saada pakolliset kieliopinnot suoritettua. Lisäksi hävettää huono ruotsin osaaminen.
[Jag måste avlägga de obligatoriska språkstudierna. Dessutom skäms jag över mina dåliga kunskaper i svenska.] (M2)
- b. Haluan päästä virkamiesruotsista läpi, enkä usko että ilman ruotsin kieliopin kertaamista mahdollista. Pidän ruotsinkielestä ja haluan myös oikeasti oppia sitä.
[Jag vill avlägga tjänstemannasvenskan, och jag tror inte att det är möjligt utan att repetera svenskans grammatik. Jag tycker om svenska och jag vill på riktigt lära mig det.] (K33)

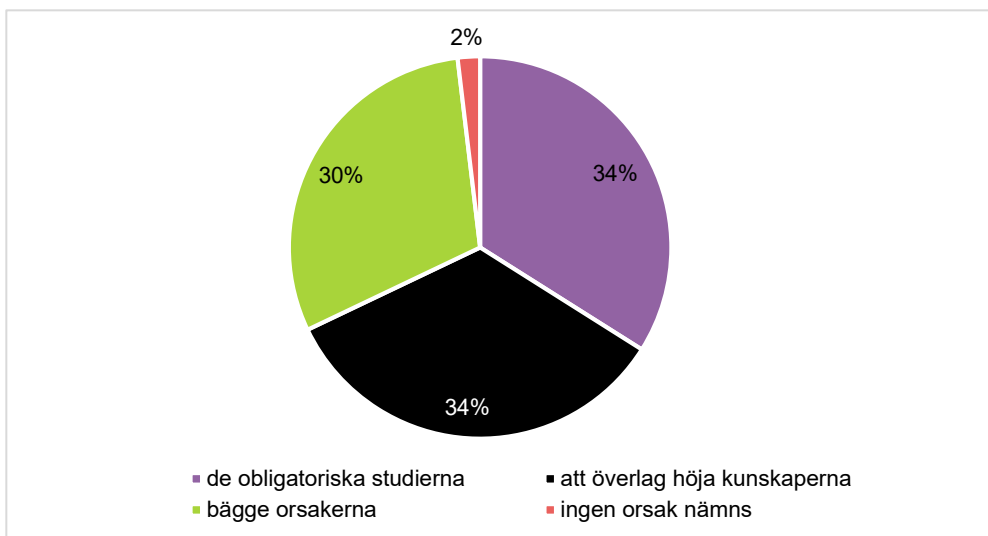
Det fanns också en studerande som redan hade avlagt de obligatoriska studierna. Hon ville nu repetera svenska eftersom hon upplevde att hon hade glömt mycket och ville bli bättre, vilket framgår av exempel 3.

- (3) Kaksikielisen elinympäristön takia (= suomenruotsalainen poikaystävä).
[Eftersom jag lever i en tvåspråkig miljö (= finlandssvensk pojkvän).] (K49)

En del av informanterna tänkte inte ännu på utexamineringsen utan upplevde endast att de hade bristfälliga kunskaper i svenska, som i exempel 4.

- (4) a. Haluan parantaa ruotsin kielen taitojani, sillä tällä hetkellä koen taitoni olevan hyvin heikot.
[Jag vill förbättra mina kunskaper i svenska eftersom jag upplever att mina kunskaper för tillfället är mycket bristfälliga.] (K28)
- b. Koen ruotsin kielen hallinnan kohtuullisen tärkeäksi ja koska lukiossa ja peruskoulussa ruotsin opiskelusta ei tullut mitään huonon motivaation takia, niin yritetään nyt.
[Jag upplever att det är relativt viktigt att kunna svenska och eftersom studierna i gymnasiet och grundskolan inte blev till något på grund av dålig motivation så försöker jag nu på nytt.] (M41)

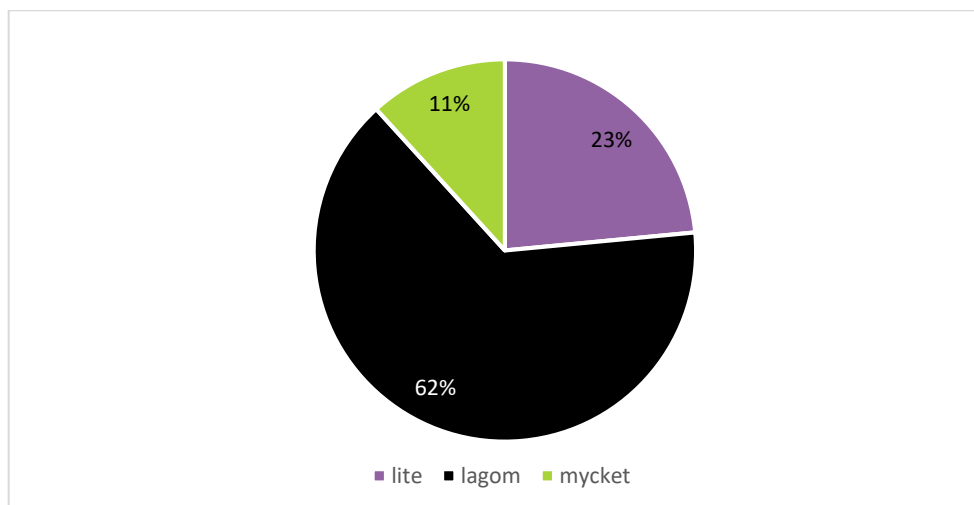
Av figur 9 framgår hur motiven till att gå kursen är fördelade bland informanterna.



Figur 9. Motiven till att gå den förberedande kursen i svensk grammatik i procent (N = 53).

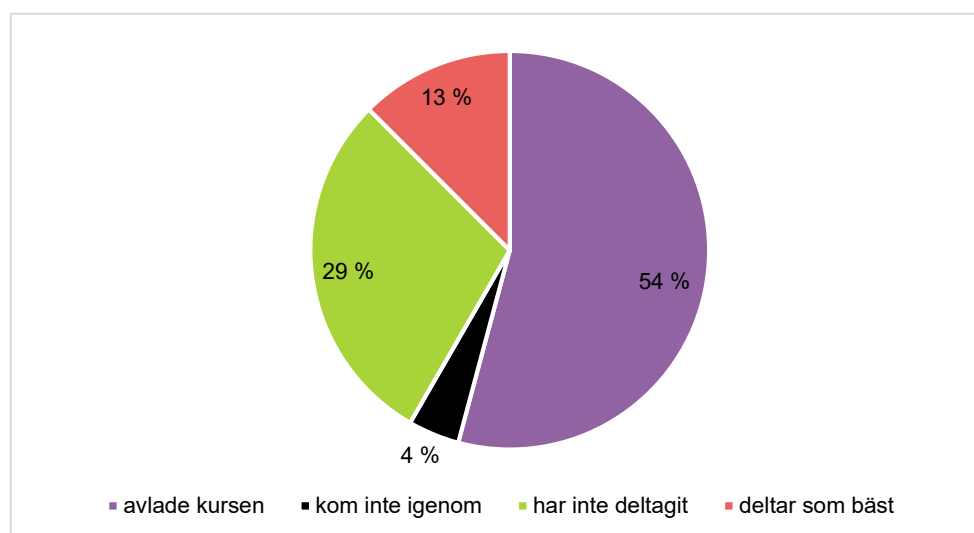
Som kan utläsas ur figur 9 nämnde en tredjedel av informanterna endast de obligatoriska studierna som orsak till varför de valt att delta i kursen, en tredjedel nämnde inte alls de obligatoriska studierna utan endast ville höja sina kunskaper och ca en tredjedel nämnde de båda orsakerna. En av informanterna besvarade inte frågan. Sammanlagt nämnde 64 % av informanterna de obligatoriska studierna i sina svar.

I enkäten frågades också hur mycket informanterna hade satsat på kursen med svarsalternativen *lite*, *lagom* och *mycket*. Av informanterna besvarade 51 frågan. Som kan utläsas i figur 10 satsade 23 % av informanterna lite på kursen, 62 % satsade lagom mycket och endast 11 % satsade mycket på kursen.



Figur 10. Informanternas satsning på kursen i procent (N = 51).

Ett halvt år efter att kursen var avslutad deltog nästan hälften av informanterna (45 %, n = 24) i den tredje, uppföljande materialinsamlingen. Då frågades om studenterna hade använt svenska efter kursen. Endast två studerande (M29, M48) hade inte alls använt svenska efter kursen. De övriga informanterna lyssnade på radio, såg på nyheter och läste tidningar på svenska. Största delen av dem (71 %, n = 17) hade deltagit i de obligatoriska studierna i svenska efter den förberedande kursen. I figur 11 presenteras hur de hade lyckats i kursen.



Figur 11. Informanternas prestationer i de obligatoriska kurserna i svenska i procent.

Drygt hälften av informanterna hade fått godkänt i de obligatoriska studierna i svenska efter kursen, men en av dem hade inte kommit igenom tentamen (K22). En studerande (K23) deltog i den obligatoriska kursen som bäst, en deltog i en frivillig nätkurs (M19) och en studerande hade just deltagit i tentamen, men inte ännu fått veta resultatet (K33).

6.1.2 Undervisningen på kursen

Målet för kursen var att repetera grammatik i svenska för att studerandena skulle få bättre redskap att klara av de obligatoriska studierna i svenska som ingår i högskoleexamen (se 2.4).

Innehållet i kursen bestämdes tillsammans med andra universitetslärare i svenska. Under kursen repeterades bruket av substantiv, adjektiv, verb, participformer, pronomen, ordföljd och prepositioner. Larsen-Freeman (2015:266) påpekar att lärare sällan själv kan bestämma över innehållet i undervisningen helt och hållet, eftersom det sist och slutligen styrs av olika utbildningssystem som ligger i bakgrunden. Så är fallet även på den här kursen då de obligatoriska studierna som ingår i högskoleexamen ställer vissa krav.

Kursen var en intensivkurs på sammanlagt elva lektioner på 90 minuter (11 x 90 min) och i tillägg till lektionerna avslutades kursen med en tentamen på 90 minuter. Kursen pågick under nio veckor med en pausvecka i undervisningen mellan undervisningsperioderna. Av dessa lektioner användes två lektioner till enkäten om bakgrunden och materialinsamlingen. Under kursen repeterades den centrala grammatiken med hjälp av explicit undervisning i grammatik, både skriftliga och muntliga övningar, hemuppgifter, texter och uppsatser.

Som kursbok med den första gruppen (grupp 1) användes boken *Kom ihåg!* (Helvelahti 2001) som är en repetitionsbok i gymnasiesvenskans grammatik. De två andra grupperna (grupp 2 och grupp 3) hade en nyare bok med samma upplägg som hette *Ingen panik!* (Hannonen, Helvelahti & Hyttinen 2003), eftersom det inte mera gick att få tag på den äldre boken. Den äldre boken innehöll endast grammatik medan det i den nya boken också togs upp övningar för de olika delarna i studentexamen: ordförråd och struktur, läsförståelse, uppsatsskrivning och hörförståelse. Grammatikdelen i båda böckerna var dock nästan identisk och på kursen koncentrerade vi oss på den delen av boken.

Undervisningen på kursen följde i huvudsak samma plan på alla tre kurser. Den första lektionen användes till praktiska arrangemang, enkäten om bakgrunden och till den första materialinsamlingen. Den sista lektionen användes till den andra materialinsamlingen. Efter den sista lektionen deltog studerandena ännu i en tentamen som bestod av uppgifter om den grammatik som hade undervisats på kursen och en uppsats på 150 ord med rubriken *Den gyllene studietiden* som de skrev

utan hjälpmedel. Grammatikdelen innefattade uppgifter med substantivböjning, adjektivböjning, pronomen, verbböjning, ordföljd, prepositioner och particip.

Undervisningen på kursen var formfokuserad undervisning i grammatik (Housen & Pierrard 2005:9; Ellis, R. 2015a:417, se även 4.5). Undervisningen var *explicit* med både *induktiva* och *deduktiva* metoder och varierade även mellan metoden FonF, där man tar upp grammatiska strukturer i den ordning som de aktualiseras när studerandena kommunicerar, och metoden FonFS som tar upp grammatiska strukturer enligt en på förhand planerad undervisningsplan (Larsen-Freeman 2015:266).

Eftersom studien koncentrerar sig på ordföljden går jag djupare in på hur den undervisades på kursen. Alla informanter som deltog i kursen hade studerat svenska i grundskolan och i andra stadiet vilket innebär att strukturen i fråga behandlats tidigare. Kursen var alltså en repetitionskurs. På kursen togs svenskans ordföljd upp både deduktivt och induktivt under cirka en och en halv lektion på den åttonde lektionen (90 min) och hälften av den nionde lektionen (45 min).

Under den första delen (45 min) av den åttonde lektionen behandlades ordföljden i huvudsats induktivt med hjälp av olika exempel och studerandena fick själva komma med förslag till regler som till slut gavs deduktivt. De fick sedan öva både den raka och den omvända ordföljden med skriftliga uppgifter. Ordföljden togs upp i samband med undervisningen i enlighet med kursboken *Ingen panik!* (Hannonen et al. 2003:64–66). I boken används finska men jag har själv översatt texten till svenska.

Ordföljden i huvudsats:

- | | | |
|---------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| 1) Vi | <i>flyttar</i> | i morgon. |
| 2) Mina föräldrar | <i>vill</i> | inte flytta. |
| 3) I dag | <i>städar</i> | jag mitt rum. |
| 4) Eftersom vi flyttar i morgon | <i>har</i> | vi bråttom. |
| 5) I det nya huset | <i>får</i> | jag ett större rum. |
| 6) Våra nya grannar | <i>har</i> | jag ännu inte hunnit se. |
| 7) Vart | <i>ska</i> | ni flytta? |
| 8) | <i>Flyttar</i> | ni till något nytt bostadsområde? |

Ordföljdsreglerna gavs ungefär i följande form:

I huvudsatser står predikatet alltid på andra plats. Satsen börjar vanligen med subjektet (exemplen 1–2). Om det står någonting annat än subjekt i början av satsen, till exempel ett ord eller uttryck som anger tid eller plats, ett objekt eller en hel bisats, kommer subjektet först efter predikatet (exemplen 3–6). I direkta frågor är ordföljden omvänd (exemplen 7–8). Negationen (*inte*, *aldrig*) och andra rörliga bestämningar (*alltid*, *sällan* osv.) står efter det finita verbet i huvudsats när ordföljden är rak (exempel 2).¹³ När ordföljden är omvänd står negationen efter subjektet (exempel 6).

Under den andra delen (45 min) av den åttonde lektionen koncentrerade vi oss på ordföljden i bisats, som också först presenterades induktivt med hjälp av exempel före deduktiva regler i enlighet med kursboken (Hannonen et al. 2003:64–66).

Ordföljden i bisats:

Det finns tre typer av bisatser:

- 1) Bisatser som inleds med underordnad konjunktion

Jag stannar hemma *eftersom* jag är lite sjuk.

- 2) Indirekta frågesatser

Hon vill veta *varför* du talar så bra svenska.

- 3) Relativa bisatser

Min svensklärare *som* har bott i Sverige är mycket trevlig.

Följande regler gavs:

Ordföljden i bisats är alltid rak, dvs. subjektet står alltid före predikatet, och negationen placeras före predikatet. I korthet är ordföljden i bisats följande (KIE = *kieltosana* = 'negation', KON = *konjunktio* = subjunktion):

KON	SU	KIE	PRE
subjunktion	subjekt	negation	predikat

	KON	SU	KIE	PRE	
Jag vill gå till skolan fast		jag	inte	är	frisk.

¹³ I samband med undervisningen användes benämningen "rörlig bestämning" i stället för termen mittfälsadverbial eftersom mittfälsadverbial byter plats beroende på om det är fråga om en huvudsats eller bisats (se även Keski-Raasakka (1998:198) för bruket av benämningen).

KON	SU	KIE	PRE	
Fast	jag	inte	är	frisk vill jag gå till skolan.

Efter den här presentationen av bisatsordföljden fick studerandena kombinera de svenska motsvarigheterna till subjunktioner som var på finska i en uppgift som fanns i boken. Övningen granskades sedan tillsammans varefter ordföljden presenterades i de indirekta frågesatserna. Studerandena fick jämföra en direkt fråga och en indirekt fråga och komma med regler för skillnaderna och sedan öva på att bilda en indirekt fråga av en direkt fråga. När alla var färdiga med övningen presenterades ännu hur man bildar indirekta frågor när frågeordet är subjekt eller en del av subjektet. Därefter fick kursdeltagarna öva bisatsordföljden med olika skriftliga och muntliga uppgifter.

Nedan visas hur indirekta frågor presenterades i enlighet med kursboken *Ingen panik!* (Hannonen et al. 2003:67–68):

Indirekt frågesats dvs. frågande bisats

Indirekt frågesats kännetecknas av att frågeordet skrivs med en liten bokstav eftersom den föregås av en huvudsats. Frågan förändras till bisats och ordföljden blir rak. Den eventuella negationen placeras **före** predikatet.

Varför spelar du badminton?

KON	SU	KIE	PRE	
→ Jag vill veta	varför	du	inte	spelar badminton.

Om en fråga som inleds med verb förändras till indirekt fråga ska den sammanfogas med huvudsatsen med hjälp av ordet *om* (-ko, -kö).

Har du många syskon?	→	Jag vet inte om du har många syskon.
----------------------	---	---

Om frågeordet i en indirekt frågesats är subjekt eller en bestämmning framför subjektet ska man tillägga ett som-ord i den indirekta frågesatsen.

subj. Vad gör du ?	→	Jag vet inte vad du gör.
-------------------------------------	---	--------------------------

subj. Vad hände?	→	Jag vet inte vad som hände.
-----------------------------------	---	------------------------------------

subj. Vilken bil tycker du om?	→	Berätta vilken bil du tycker om.
---	---	----------------------------------

subj. ↓ Vilken bil är dyrast?	→	Berätta vilken bil som är dyrast.
---	---	--

Efter de indirekta frågesatserna presenterades ännu relativa bisatser som är den tredje typen av bisatser. Studerandena fick berätta vad relativa bisatser betyder och hur de inleds och sedan kompletterades deras svar med reglerna i enlighet med kursboken *Ingen panik!* (Hannonen et al. 2003:69):

Relativa bisatser inleds med relativa pronomina.

som

Jag läste en intressant bok **som** berättade om exotiska djur.

Flickan **som** du träffade i går är min flickvän.

Det är ett gammalt hus **som** man har talat mycket om (josta...)

Såg du din granne **som** jag har försökt ringa **till**? (jolle...)

Som (joka, jotka) är det vanligaste relativa pronomenet

Prepositioner som hör samman med pronomenet *som* placeras i slutet av den relativa bisatsen

vars

I Oslo bodde vi på ett hotell **vars** namn jag inte kommer ihåg.

Vars (jonka, joiden) är genitiviskt och förekommer därför alltid endast framför ett substantiv

I tillägg till *som* och *vars* togs ytterligare upp *vilket*, *vad* samt *där* och de presenterades på följande sätt i enlighet med kursboken (Hannonen et al. 2003:69):

- **Vilket** (mikä) hänvisar till hela föregående satsen.
Det regnade hela jullovet vilket var tråkigt.
- **Vad**-pronomen används endast när det föregås av allt.
Vi hörde allt vad pappa sade.
- **Där**-ordet har betydelsen ”jossa”.
Paris, där jag har varit många gånger, är en fantastisk stad.

Efter genomgången av reglerna och exempelmeningarna fick studerandena öva muntligt olika slags relativa bisatser. Efter lektionen fick studerandena som hemuppgift ordföljdsövningar ur kursboken och att skriva en uppsats på 200 ord med rubriken *Min studietid* (grupp 1) och *Min framtid som magister* (grupp 2 och 3) till

nästa gång. Studerandena fick också en lista över de vanligaste adverbena som inte var med i boken för att få mera stöd i uppsatsskrivningen. De fick använda grammatikböcker och ordböcker när de skrev hemuppsatsen. Därför analyseras uppsatserna inte.

Uppsatsskrivningen genomfördes med hjälp av korrigerande feedback (eng. *corrective feedback*) så att alla skrev om sina uppsatser efter att läraren hade markerat vilka ställen som borde bearbetas och varför. Korrigerande feedback kan bestå av ett påpekande att ett fel har begåtts, råd om den korrekta formen eller av metalingvistisk information om felet eller av vilken som helst kombination av dessa tre (Ellis, R. 2009d:3–4). På kursen angavs korrigerande feedback med hjälp av förkortningar som representerade olika grammatiska strukturer, t.ex. SJ för ordföljden (fi. *sanajärjestys*), och ADJ för adjektivets böjning för att fästa studerandenas uppmärksamhet vid formen.

Under den första halvan (45 min) av den nionde lektionen repeterades ordföljden ännu en gång med hjälp av en uppgift där studerandena fick översätta meningar från finska till svenska med hjälp av stödord och analysera de olika satsdelarna (*subjekt, predikat, objekt*) samt specificera satstypen mellan huvudsats och bisats och ännu välja vilken typ av huvud- eller bisats det var frågan om (*huvudsats: påståendesats, direkt fråga eller bisats: relativ sats, indirekt frågesats, bisats som inleds med underordnad konjunktion* dvs. subjunktion) i meningarna.

En vecka senare på den tionde lektionen fick studerandena själva rätta sina hemuppsatser efter att läraren hade markerat de grammatiska strukturerna som inte följde målspråket och där också ordföljden ingick. De lämnade sedan in de båda versionerna av uppsatserna på nytt till läraren som kontrollerade att uppsatsen nu överensstämde med målspråket. Studerandena fick tillbaka de båda versionerna inför tentamen.

6.2 Material och metoder

Det här avsnittet inleds med en presentation av metoderna i undersökningen och sedan redogörs för materialet och de kriterier som jag har följt i materialinsamlingen. Till sist presenteras metoden för hur materialet har analyserats.

6.2.1 Metoder i undersökningen

Metodologiskt kan föreliggande studie anses vara kvasiexperimentell (eng. *quasi-experimental*). Ett ”äkta” experiment (eng. *true experiment*) kräver ett slumpmässigt urval av informanter som slumpmässigt delas in i försöks- och jämförelsegrupper. Därtill krävs en kontrollgrupp. Men inom forskningen i formfokuserad undervisning är det vanligt att kravet på slumpmässigt urval inte uppfylls och inte heller kravet på

slumpmässig indelning i försöks- och jämförelsegrupper. Detta beror på att man ofta är tvungen att använda hela grupper (eng. *intact classes*) i undersökningarna som utsätts för en viss behandling. (Ellis, R. 2008b:838; Baumgartner 1969:632.) Detta är också fallet i föreliggande studie. Därför beskrivs dessa studier bäst som kvasiexperimentella studier (Ellis, R. 2008b:838).

Kvasiexperimentella studier innefattar ofta ett förtest samt både ett omedelbart eftertest och ett även ett senare eftertest, vilket jag använder mig av i denna studie. Förtestet är nödvändigt ifall man använder hela grupper för att försäkra sig om att grupperna motsvarar varandra. Omedelbara eftertest och senare eftertest behövs för att kartlägga om undervisningens omedelbara effekt är långvarig och för att testa om effekten kommer fram först senare. (Ellis, R. 2008b:838.)

Studier inom formfokuserad undervisning borde också ha en kontrollgrupp, vilket en del studier har, medan en del endast har en jämförelsegrupp (Ellis, R. 2008b:838). I mitt fall har jag dock ingendera eftersom jag inte jämför olika typer av undervisning utan koncentrerar mig endast på effekten av explicit undervisning. Som kontrollgrupp kunde man möjligen ha haft en grupp som inte alls skulle ha deltagit i kursen. Då kunde man ha genomfört materialinsamlingen vid tre olika tidpunkter för att utesluta att effekten beror på något annat än deltagandet i kursen.

I föreliggande studie har jag valt att undersöka hurdan effekt explicit undervisning har på inläringen av ordföljden i svenska eftersom tidigare studier om inläring av ordföljden har visat att andraspråksinlärare ofta har svårigheter med att lära sig vissa aspekter i den. Inläringen följer dock en viss inlärningssekvens (se 3.2). När man studerar effekten av formfokuserad undervisning borde strukturen som väljs utgöra en inläringssvårighet. Valet av struktur kan baseras på tidigare empirisk forskning som visat att inlärare har svårigheter med att lära sig strukturen eller på inlärningssekvenser i vilka man kan följa utvecklingen längs sekvensen. (Ellis, R. 2008b:838–839.) Valet kan också baseras på grammatisk komplexitet utgående från apriorisk kunskap om grammatisk komplexitet eller på en experts uppskattning av vad som kan anses vara en lätt eller svår regel att lära sig. Man ska dock komma ihåg att det inte finns någon övertygande lingvistisk teori om hur komplexiteten av en struktur borde definieras. (Ellis, R. 2008b:839; se även 5.2.3.) Vidare kan valet baseras på en lingvistisk teori som förutsäger att en viss grammatisk struktur är svår att lära sig eller på teorier om processning av inflöde som förutsäger att strukturen är svår att lära sig. (Ellis, R. 2008b:839.)

I tillägg till valet struktur är även verktygen man använder för att mäta inläringen viktiga (Ellis, R. 2008b:838). Jag mäter inläringen utgående från ökad kontroll av en struktur som redan delvis är inlärd (Bialystok & Sharwood Smith 1985; Ellis, R. 2008b:840; se även 1.1). Ökad kontroll av en struktur kan mätas genom att kontrollera hur korrektheten utvecklas mellan ett förtest och ett eftertest. För att mäta bruket av målstrukturen i L2 kan man använda metalingvistisk

bedömning, flervalsuppgifter, lucktest eller fri produktion. (Ellis, R. 2008b:841–842.) I studien har jag valt att använda metalingvistisk bedömning och både skriftlig och muntlig fri produktion för att undersöka effekten av explicit undervisning på inlärares explicita och implicita kunskap. Man ska dock också ta hänsyn till hurdan kunskap – explicit eller implicit – olika uppgifter mäter hos inlärare (se 6.2.2; Ellis, R. 2008b: 841; se även 5.2.2).

6.2.2 Materialet och kriterierna för materialinsamlingen

Materialet för studien bildas av tre olika delmaterial: ett grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning som även mäter metalingvistisk kunskap hos inlärares, en skriftlig bildbeskrivningsuppgift samt en muntlig bildbeskrivningsuppgift.

Grammatikalitetsbedömningstestet och den skriftliga bildbeskrivningen bildar det skriftliga materialet för studien och samlades in på samma gång i samband med lektionerna på kursen. Vid insamlingen fick informanterna först göra grammatikalitetsbedömningstestet. Grammatikalitetsbedömningstestet bestod av tio meningar med ordföljdsfel som informanterna skulle lägga märke till och korrigera. De skulle även ange grammatiska regler för korrigeringarna. (Se bilaga 3.) Därefter fick de skriva en uppsats på 150 ord om en bildserie (ur Heaton 1988, se bilaga 4).

Sammanlagt 53 informanter gjorde de skriftliga uppgifterna i början och i slutet av kursen, och 24 studerande gjorde de uppföljande skriftliga uppgifterna ett halvt år efter kursens avslutning (ca 24 veckor senare).

Informanterna skrev allting på lektionstid med vissa undantag.¹⁴ Informanterna hade ca 90 minuter på sig att genomföra de skriftliga uppgifterna. De fick skriftliga anvisningar till uppgifterna på finska och anvisningarna förklarades också muntligt på finska. Informanterna uppmanades vidare att fråga läraren – mig själv – om någonting var oklart. De fick inte använda ord- eller läroböcker som hjälpmedel, men de fick en lista på ca 30 ord (se bilaga 5) och dessutom fick de be om hjälp i fråga om ordförrådet i samband med bildbeskrivningen. Orden gavs i grundform (t.ex. *en sko*, *apportera*, *brun*) på tavla utan anvisningar om böjningen.

Informanterna fick inte veta de rätta svaren efter grammatikalitetsbedömningstestet och de visste inte heller att de skulle göra samma test och skriva bildbeskrivningen på nytt senare under kursen. Idén och strukturen till

¹⁴ Två av informanterna gjorde testet och skrev bildbeskrivningen hemma eftersom de inte kunde delta i lektionen den gången. De fick anvisningar om att de inte ska använda några hjälpmedel. Som vuxna universitetsstuderande förstod de väl upplägget för materialinsamlingen för ett forskningsprojekt och jag bedömer därför att de följde reglerna.

grammatikalitetsbedömningstestet och bildbeskrivningen är hämtade från Macaro och Masterman (2006) (se närmare 5.2.4).

Det muntliga materialet, som utgörs av den muntliga bildbeskrivningen, eliciterades separat utanför lektionerna. Informanterna fick själva välja om de deltog eller inte. I den muntliga bildbeskrivningen användes samma bildserie som i den skriftliga bildbeskrivningen. Totalt samlades muntliga data in av 27 inlärare.¹⁵ Den muntliga bildbeskrivningen gjordes tillsammans med läraren och de studerande hade möjlighet att be om hjälp av läraren i fråga om ordförrådet i samband med uppgiften.

Materialet kan anses vara longitudinellt eftersom det skriftliga materialet samlades in vid tre olika tillfällen, i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter att kursen avslutats, och det muntliga materialet i början av kursen och i slutet av kursen. I tabell 6 presenteras en sammanfattande översikt över materialet.

Tabell 6. Det insamlade materialet enligt undervisningsgrupperna

	Grupp 1 våren 2008	Grupp 2 hösten 2008	Grupp 3 våren 2009
Första material- insamlingen i början av kursen	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 1) och skriftlig bildbeskrivning (25 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 1) och skriftlig bildbeskrivning (13 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 1) och skriftlig bildbeskrivning (15 st.)
	Muntlig bildbeskrivning (24 st.)	-	Muntlig bildbeskrivning (3 st.)
Andra material- insamlingen i slutet av kursen	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 2) och skriftlig bildbeskrivning (25 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 2) och skriftlig bildbeskrivning (13 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 2) och skriftlig bildbeskrivning (15 st.)
	Muntlig bildbeskrivning (24 st.)	-	Muntlig bildbeskrivning (3 st.)
Tredje material- insamlingen sex månader senare	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 3) och skriftlig bildbeskrivning (14 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 3) och skriftlig bildbeskrivning (4 st.)	Grammatikalitetsbe- dömningstest (test 3) och skriftlig bildbeskrivning (6 st.)

I materialinsamlingen har jag utgått från fyra olika kriterier av R. Ellis (2015a) för att få fram både explicit och implicit kunskap hos informanterna. Dessa kriterier är 1) graden av medvetenhet hos inläraren (regel eller intuition), 2) tiden som inläraren

¹⁵ Av dessa var 11 män och 16 kvinnor.

har till sitt förfogande, 3) fokuseringen av uppmärksamhet på formen eller betydelsen och 4) användningen av metalingvistisk kunskap. (Se 5.2.2; Ellis, R. 2005; 2015a:428; Ellis, R. et al. 2009.)

I enlighet med kriterierna utgår jag från att grammatikalitetsbedömningstestet mäter explicit kunskap hos informanterna. I grammatikalitetsbedömningstestet är informanterna medvetna om reglerna och de har också tillräckligt med tid att genomföra uppgiften. Dessutom är uppmärksamheten i grammatikalitetsbedömningstestet riktad på formen och kräver bruket av metalingvistisk kunskap. I grammatikalitetsbedömningstestet gör jag vidare en skillnad mellan två typer av explicit kunskap: analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap (Ellis, R. 2006b:95; Housen & Pierrard 2005:7; se även 4.3.1). Analyserad kunskap innebär en medvetenhet om hur en struktur ser ut och fungerar i språket, som man dock inte behöver kunna verbalisera (Ellis, R. 2006b:95). Metalingvistisk kunskap innebär däremot verbaliserad kunskap om strukturen, vilket betyder att man både förstår en grammatisk regel som har formulerats i metalingvistiska termer, och att man kan förklara grammatiska fenomen genom att använda mer eller mindre grammatiska termer (Housen & Pierrard 2005:7; Ellis, R. 2006b:95). I analysen använder jag *korrigering* av felen i testmeningarna som ett test på analyserad kunskap och *förklaring* av korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler som ett test på metalingvistisk kunskap.

I bildbeskrivningen utgår jag från att den fria skriftliga produktionen möjliggör bruket av explicit kunskap medan den fria muntliga produktionen kräver bruket av implicit kunskap (jfr Ellis, R. 2006a:458). Både i den skriftliga och muntliga bildbeskrivningen är uppmärksamheten riktad på betydelsen och uppgiften kräver inte bruket av metalingvistisk kunskap. Den skriftliga bildbeskrivningen är dock inte tidsbegränsad, vilket ger möjlighet att även fokusera på formen och använda explicit kunskap. I den muntliga bildbeskrivningsuppgiften har informanterna däremot inte på samma sätt tid att planera sin utsaga och man kanske inte hinner fästa uppmärksamhet vid reglerna. Då har de inte möjlighet att använda explicit kunskap utan de får anlita sin implicita kunskap. Man ska dock komma ihåg att inlärare åtminstone till en viss grad kan ha använt de båda kunskapstyperna i de olika uppgifterna (jfr Ellis, R. 2015a:433).

I tabell 7 sammanfattas de olika delmaterialen i undersökningen utgående från dessa fyra kriterier som man kan tillämpa för att mäta implicit och explicit kunskap om grammatik hos andraspråksinlärare (se 5.2.2; Ellis, R. 2005; 2015a:428; Ellis, R. et al. 2009).

Tabell 7. Kriterierna för materialet för undersökningen (i enlighet med kriterierna ur Ellis, R. 2015a)

Kriterium	Grammatikalitets- bedömningstest	Skriftlig bildbeskrivning	Muntlig bildbeskrivning
Graden av medvetande	Regel	Regel/Intuition	Intuition
Tiden till förfogande	Obegränsad	Obegränsad	Begränsad
Fokus av uppmärksamheten	Form	Betydelse	Betydelse
Användning av metalingvistisk kunskap	Ja	Nej	Nej

6.2.2.1 Grammatikalitetsbedömningstestet

Grammatikalitetsbedömningstestet gjordes vid tre olika tillfällen för att jag skulle kunna följa upp effekten av explicit undervisning. För att få fram kursdeltagarnas explicita förhandskunskap om ordföljden gjorde informanterna testet i början av kursen. Samma test användes i slutet av kursen för att se om undervisningen hade lett till förbättringar i deras kunskaper och ytterligare ett halvt år senare efter kursen för att följa upp på vilket sätt deras kunskaper om ordföljden hade utvecklats.

I anvisningarna till testet uppmanades informanterna att korrigera felen i meningarna och förklara sina korrigeringar med grammatiska regler. De var alltså medvetna om att varje mening hade något fel, på samma sätt som i studien av Green och Hecht (1992), för att de inte skulle använda tid till att avgöra vilken av meningarna var rätt eller fel. Informanterna skulle dock själva fästa uppmärksamhet vid ordföljden. I Bolanders (1988b:110) studie innehöll det skriftliga grammatikalitetsbedömningstestet både meningar i vilka ordföljden var fel och meningar i vilka ordföljden var rätt. Det visade sig att det var mycket lättare för informanterna att hitta de korrekta meningarna än att bedöma att en mening innehöll fel och även rätta dem (Bolander 1988b:110; se även 3.2.1). I mitt material är alla testmeningarna felaktiga, vilket utgående från Bolanders (1988b:110–111) resultat kan leda till att uppgiften är utmanande för informanterna när de ska korrigera felen, men samtidigt lättare då de inte behöver ta ställning till om meningarna är korrekta eller inte.

Meningarna i testet valdes så att de skulle motsvara de olika reglerna om ordföljden som informanterna hade fått ta del av i undervisningen och i olika övningar under kursen. Av de totalt tio meningarna gällde två inversion, tre frågekonstruktioner och fem placeringen av negation eller mittfälsadverbial.

Informanternas svar i testet bedömdes av mig själv och vid behov av en annan sakkunnig. Bedömningen av reglerna följde i huvudsak de kriterier som Green och

Hecht (1992:171–172) har tillämpat. Även Scheffler och Cinciała (2010:14) anlitade samma kriterier i sin undersökning. Testet poängsattes så att man kunde få upp till två poäng för rätt korrigering och upp till två poäng för rätt förklaring av den grammatiska regel som låg bakom korrigeringen, på samma sätt som hos Macaro och Masterman (2006:311). Om informanten hade gjort någon felaktig ändring i satsen fick hen endast en poäng för korrigeringen. Informanterna fick en poäng om förklaringen var korrekt och ytterligare en poäng om de kunde ge en noggrannare och mer detaljerad förklaring med grammatiska termer.

För att förklaringen skulle vara korrekt behövde informanterna inte kunna använda grammatiska termer utan även förklaringar med informellt språk godkändes. Men om informanterna använde grammatiska termer godkändes endast korrekta termer, eftersom det var svårt att avgöra om informanten på riktigt kunde regeln om hen använde felaktiga termer t.ex. *substantiv* i stället för *subjekt* som informant K14 i testmeningen **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* i exempel 5.

(5) Testmening **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*

Hur många timmar tittar du på TV i kvällarna? (1 p)

Kysymyssana lauseen alussa kääntää sanajärjestyksen joten verbi ennen **substantiivia**, iltaisin sanassa väärä prepositio. (1 p)
[Frågeordet i början av meningen vänder ordföljden så att verbet kommer före **substantivet**, i ordet på kvällarna fel preposition.] (K14, Test 3)

För att belysa olika poängtal för korrigeringen och förklaringen presenteras i exempel 6 hur tre olika informanter korregerat testmeningen **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* samt hur de har förklarat korrigeringen. Den rätta korrigeringen skulle ha varit *Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands*. Korrekt förklaring krävde att informanten påpekade att det behövs inversion i den efterställda huvudsatsen eftersom meningen inleds med en spetsställd bisats.

(6) Testmening **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

- a. **Om jag har pengar, jag skulle resa utomlands.* (0 p)

SL ja PL olivat eri aikamuodoissa. (0 p)
[Bisatsen och huvudsatsen stod i olika tempus.] (K47, Test 2)

- b. **Om hade jag pengar skulle jag resa till utomlands.* (1 p)

Väärä sanajärjestys, skulle-apuverbi ennen jag sanaa. Till-prepositio utomlands- sanan yhteyteen. (1 p)
[Fel ordföljd, hjälpverbet skulle före ordet jag. Prepositionen till ska stå till sammans med ordet utomlands.] (K14, Test 3)

- c. Om jag hade pengar **skulle jag** resa utomlands. (2 p)

Kun sivulause aloittaa virkkeen, päälauseeseen tulee käänteinen sanajärjestys. (2 p)
[När bisatsen inleder en mening ska huvudsatsen ha omvänd ordföljd.] (K49, Test 2)

I exempel 6a har informant K47 fått noll poäng både för korrigeringen och förklaringen eftersom båda var fel. I exempel 6b har informanten K14 fått en poäng för korrigeringen och en poäng för förklaringen. Informanten har lyckats korrigera ordföljdsfelet helt korrekt, men har dessutom ändrat ordföljden i bisatsen så att den blir fel och lagt till prepositionen *till* framför ordet *utomlands* vilket också är fel. När informanten ger en förklaring till korrigeringen, anger hen endast att ordföljden är fel och att det är fel ordning mellan ordet *jag* och hjälpverbet *skulle* utan några grammatiska regler. I exempel 6c har informant K49 däremot fått två poäng för både korrigeringen och förklaringen i test 2. Hon har rättat meningen helt korrekt och dessutom gett en detaljerad förklaring med grammatiska termer för korrigeringen.

Sammanlagt kan en informant få upp till 20 poäng i båda delarna i testet. Poängtalet 1 och 2 visar att svaret är rätt jämfört med poängtalet 0 som visar att svaret är fel. Poängtalet belyser därmed noggrannheten i korrigeringen och förklaringen medan den binära bedömningen rätt/fel belyser hur korrekt korrigeringen och förklaringen är.

6.2.2.1.1 Grammatikalitetsbedömningstest som metod

Grammatikalitetsbedömningstest som metod används allmänt för att mäta explicit kunskap om ett språk, speciellt hos vuxna andraspråksinlärare som kan klara av den här typens test som kräver metalingvistisk kunskap om ett språk. Men för att få fram den här kunskapen måste man ta hänsyn till flera olika aspekter. I ett grammatikalitetsbedömningstest kan man be informanten att a) identifiera ett fel i en ogrammatisk mening, b) korrigera felet och c) ge en grammatisk regel för korrigeringen. Man kan också be informanten att d) ange hur säker hen är på sitt svar. I detta test tillämpar jag de tre första metoderna (a, b och c) och testet är utan tidsbegränsning.

Den viktigaste frågan är dock hurdan kunskap man får fram med en sådan uppgift: explicit kunskap, implicit kunskap eller en blandning mellan dessa två. Enligt Bialystok (1979:98) görs bedömningen av grammatisk korrekthet i första hand intuitivt med hjälp av implicit kunskap. Däremot grundar sig detaljerad information om felen på explicit kunskap och kräver därför tid att producera (Bialystok 1979:98). Tiden som informanten har till sitt förfogande för testet kan därmed påverka hurdan kunskap man får fram (Chaudron 2003:796; Ellis, R. 2004:254–255). Med andra ord kan informanten enligt R. Ellis (2004:255) anlita sin explicita kunskap om hen har tillräckligt med tid för uppgiften och sin implicita

kunskap om tiden inte räcker till. Ett grammatikalitetsbedömningstest innehåller enligt R. Ellis (2004:256) tre olika prosessningsoperationer och informanten måste därför ha tillräckligt med tid för att genomföra testet. Först måste informanten förstå satsens betydelse (1. *semantic processing*), sedan leta efter möjliga fel och lägga märke till felen (2. *noticing*) och till slut reflektera över vad som är fel i satsen och möjligen varför det är fel (3. *reflecting*).

DeKeyser (2003:329) varnar dock för att tidsbegränsning inte garanterar användningen av implicit kunskap, för en del inlärare kan ha automatiserat den explicita kunskapen så att den är snabbt tillgänglig och liknar då implicit kunskap. Man kan inte heller garantera att informanten anlitar sin explicita kunskap även om man skulle ha tillräckligt med tid till det. Informanten kan till och med tänkas gissa det rätta svaret om hen inte har explicit kunskap för att bedöma strukturens korrekthet. (Ellis, R. 2004:255–256.) Till exempel kommer detta fram i mitt material när informanterna K10, K24 och K31 angav följande förklaringar till sina korrigerade testmeningar i exemplen 7, 8 och 9:

- (7) Testmening **Jag undrar vem kom in just.*

Jag undrar vem **som** just kom in. (2 p)

En osaa selittää. (0 p)

[Jag kan inte förklara.] (K10, Test 2)

- (8) Testmening **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.*

Mamma undrade om flickorna **gärna** ville höra samma saga som igår. (2 p)

Arvaus; mutta sana 'gärna' ehkä käyttäytyisi kuten kieltosana edellisessä lauseessa. (1 p)

[Gissning; ordet 'gärna' kanske betar sig på samma sätt som negationen i förra meningen.] (K24, Test 1)

- (9) Testmening **Hon har velat alltid resa till Paris.*

Hon har **alltid** velat resa till Paris. (2 p)

Kuulostaa paremmalta, en tiedä kielioppisäännöistä. (0 p)

[Det här låter bättre, jag vet inte om grammatikreglerna.] (K31, Test 1)

I alla tre fallen hade informanterna korrigerat felen i meningarna rätt. Då kan man undra om informanterna har utgått från implicit kunskap om dessa fenomen eller om de bara helt enkelt har glömt bort reglerna.

Men som konstaterats tidigare (se 4.3.4) är explicit kunskap inte alltid lika med deklarativ kunskap, informanterna kan ha explicit kunskap utan att de kan ge uttryck för den med hjälp av metalingvistisk kunskap (Ellis, R. 1993:92–93; 2015a:419). Då kommer vi igen till DeKeyser (2003:329) påpekande om medvetenhet och

omedvetenhet som måttstock för explicit och implicit kunskap – om medvetenhet om regeln är det enda sättet att bedöma typen av kunskap, är detta implicit kunskap (se även 4.3.1). Problemet med att kunna skilja mellan implicit kunskap och automatiserad explicit kunskap har ännu inte lösts även om man har börjat försöka göra skillnad mellan den och implicit kunskap (Ellis, R. 2015a:438; Godfroid 2019). Därför kan jag i materialinsamlingen endast utgå från att den här typen av uppgift fokuserar på formen och att den kräver bruket av explicit kunskap.

Ett annat problem med grammatikalitetsbedömningstest är att informanten kan bedöma någon annan struktur än den som undersökningen är ute efter. För att undvika de här problemen kan man be informanten att markera eller korrigera felet och även här behöver informanten tillräckligt med tid för kunna anlita sin explicita kunskap om språket. (Ellis, R. 2004:257–258.)

I testet ber jag informanterna att förklara med grammatiska regler varför de gör korrigeringarna för att få fram om de alls har reagerat på felet i ordföljden. I exempel 10 lägger informant K4 inte alls märke till att ordföljden i huvudsatsen är fel utan hon korregerar en del annat, vilket också framgår av hennes förklaring:

(10) Testmening **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

Vi skulle träffa på torget men han **inte kom. (0 p)*

Apuverbin jälkeen verbin pitää olla perusmuodossa, 'vid torget' ei tarkoita torilla, en tiedä, onko sivulauseen aikamuoto oikein 'skulleen' nähden. (0 p)
[Efter hjälp verbet ska verbet vara i grundform, 'vid torget' betyder inte 'på torget', jag vet inte om tempuset i bisatsen är rätt i förhållande till ordet 'skulle'.]
(K4, Test 1)

Med metoden att be informanten ange grammatiska regler kan man enligt Chaudron (2003:799) elicitera mest metalingvistisk kunskap. Till slut kan man be informanten att ange hur säker hen är på sitt svar. Enligt tidigare forskning har informanterna dock sällan angett säkerhetsgraden för sina svar (Chaudron 2003:798).

Det har ändå enligt R. Ellis (2004:257–258) visat sig att informanterna ofta är mer säkra på bedömningar som baserar sig på deras implicita kunskap än när de anlitar sin explicita kunskap (se även 4.3.2). I testet har jag valt att inte fråga efter säkerhetsgraden utan utgår endast från den förklaring till korrigeringen som informanterna ger. Trots det har några informanter resonerat kring hur säkra de är på sina svar. I exemplen 11 och 12 kommer det mycket tydligt fram att informant K10 är rätt så säker på sina svar, även om hon inte kan ge grammatiska regler, vilket möjligen kan tyda på användningen av implicit kunskap eller att informanten inte har metalingvistisk kunskap.

(11) Testmening **Jag undrar vem kom in just.*

Jag undrar vem **som** just kom in. (2 p)

En osaa selittää, miksi korjaukseni on oikein, se vaan on. (0 p)

[Jag kan inte förklara varför min korrigering är rätt, det bara är det.] (K10, Test 3)

(12) Testmening **Hon har velat alltid resa till Paris.*

Hon har **alltid** velat resa till Paris. (2 p)

Alltid = liikkuva määre? Sillä tietty paikka lauseessa? Joka tapauksessa korjaukseni on oikein. Ei muuta. (1 p)

[Alltid = en rörlig bestämning? Den har en bestämd plats i en sats? I varje fall är min korrigering rätt. Inget att tillägga.] (K10, Test 3)

6.2.2.1.2 Analysprinciperna

Resultatet i grammatikalitetsbedömningstestet analyseras först som en helhet på gruppnivå utgående från korrekthetsprocenten och förhållandet mellan korrigeringen och förklaringen. Sedan redogörs för undervisningens effekt på de enskilda testmeningarna utgående från korrekthetsprocenten. Till sist studeras individuell utveckling utgående från hurdana poängtal informanterna uppnår i testet. I detta avsnitt presenteras vilka principer som tillämpas i analysen.

6.2.2.1.2.1 Analysprinciperna i alla testmeningar på gruppnivå

Inledningsvis analyseras vilken effekt explicit grammatikundervisning har på informanternas förmåga att ange relevanta regler för ordföljden och tillämpa dem på korrigeringarna i testet på gruppnivå i alla testmeningarna. I grammatikalitetsbedömningstestet kodas poängtalet 1 och 2 som rätta svar och poängtalet 0 som fel svar både i korrigeringen och förklaringen. Utgående från detta räknas sedan korrekthetsprocenten ut för korrigeringarna och förklaringarna i alla testmeningarna.¹⁶

Utvecklingen av korrekthetsprocenten följs sedan upp vid de tre olika tidpunkterna i alla testmeningar sammanlagt. För att mäta om fördelningen är statistisk signifikant används χ^2 -test.¹⁷ För att resultatet ska anses vara statistiskt signifikant utgår jag ifrån att p-värdet ska vara högst 0,05.¹⁸

Jag analyserar därmed om explicit undervisning har en positiv effekt på hur informanterna behärskar testmeningarna och om korrekthetsprocenten förbättras

¹⁶ Formeln som används i detta fall är $\text{korrekthetsprocent} = (\text{rätta svaren} / \text{alla svaren}) * 100$.

¹⁷ I χ^2 -test rapporterar jag χ^2 -värdet, frihetsgrader (df) samt p-värdet.

¹⁸ P-värdet ska i allmänhet vara högst 0,05 i statistiska test för att resultatet ska anses vara statistiskt signifikant (Grönroos 2004:113). Detta betyder att finns 5,0 % risk att resultatet tolkas fel (Metsämuuronen 2003:369).

signifikant under kursen. Jag analyserar också om undervisningens effekt har varit hållbar under undersökningsperioden eller om den försvagas och om utvecklingen är statistisk signifikant.

6.2.2.1.2.2 Analysprinciperna i enskilda testmeningar på gruppnivå

På samma sätt som i fråga om alla testmeningar räknas korrekthetsprocenten ut för varje enskild testmening både för korrigeringarna och för förklaringarna.

Jag gör dock inte några statistiska test p.g.a. att andelarna i de enskilda testmeningarna är för små för att det skulle gå att få fram några signifikanta skillnader.

Inför analysen delas testmeningarna in i tre olika kategorier utgående från tidigare studier om inläring av ordföljden (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Philipsson 2007): 1) testmeningar om inversion, 2) testmeningar om frågekonstruktioner samt 3) testmeningar om placeringen av negation och mittfälsadverbial.

I den första kategorin som presenteras i tabell 8 presenteras de två meningar som handlar om inversion i huvudsatser. Den första inleds med ett tidsadverbial i fundamentet (1a) och den andra har en satsinledande bisats i fundamentet (1b). I båda har inversionen uteblivit och informanterna ska korrigera detta.

Tabell 8. Testmeningar om inversion

	Testmening	Satstyp	Fel
1a	*I fjol vi reste till Norge.	Deklarativ huvudsats med omvänd ordföljd efter tidsadverbial	Utebliven inversion i deklarativ huvudsats
1b	*Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.	Deklarativ huvudsats med omvänd ordföljd efter spetsställd bisats	Utebliven inversion i den efterställda huvudsatsen

Testmening 1a **I fjol vi reste till Norge* inleds med ett tidsadverbial som kräver inversion men inversionen fattas och ordföljden är således felaktigt rak istället för omvänd. Den korrekta meningen skulle ha varit: *I fjol reste vi till Norge*. Korrigeringen anses vara rätt om informanten placerar predikatet *reste*, som är ett enkelt huvudverb i finit form, före subjektet *vi*. Förklaringen godkänns om informanten anger att ordföljden är fel, att det krävs omvänd ordföljd, eller att predikatet ska stå på andra plats (1 p) eller om informanten kan ange ett noggrannare svar där hen förklarar att ordföljden ska vara omvänd eftersom huvudsatsen inleds av ett tidsadverbial (2 p).

Det som jag dock inte hade tagit till hänsyn var att testmeningen även kunde rättas så att den inleddes med subjektet *vi*: *Vi reste till Norge i fjol* vilket några av informanterna hade gjort. I testet angavs inte några anvisningar om med vilken satsdel informanterna skulle inleda meningen. Därför måste även detta svar godkännas som korrekt. Förklaringen om att ordföljden är fel stämmer naturligtvis även i detta fall trots att informanten inte har använt inversion i sin korrigering.¹⁹

Testmening 1b **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* inleds med en spetsställd bisats vilket kräver inversion i den efterställda huvudsatsen. Den korrekta meningen skulle därmed ha varit: *Om jag hade pengar, skulle jag resa utomlands*. Predikatet i meningen är en verbkedja som bildas av det finita hjälp verbet *skulle* och huvud verbet *resa* i infinitiv. Korrigeringen ansågs vara rätt om informanten placerade det finita hjälp verbet *skulle* före subjektet *jag* i meningen. För att förklaringen skulle anses vara korrekt räckte det om informanten redogjorde för att ordföljden var fel (1 p) eller om informanten ytterligare kunde klargöra att ordföljden var fel i den efterställda huvudsatsen eftersom en bisats inledde meningen (2 p). Ingen av informanterna korrigerade meningen *Jag skulle resa utomlands om jag hade pengar* vilket också skulle ha varit korrekt även om inversion då hade uteblivit.

I den andra kategorin ingår olika frågekonstruktioner som presenteras i tabell 9. Två av dessa är direkta frågor, närmare bestämt frågeordsfrågor (2a och 2b) och den tredje är en indirekt fråga, dvs. en frågebisats (2c).

Tabell 9. Testmeningar om frågekonstruktioner

	Testmening	Satstyp	Fel
2a	<i>*Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?</i>	Direkt fråga, frågeordsfråga	Utebliven inversion
2b	<i>*Vart du skulle vilja resa denna sommar?</i>	Direkt fråga, frågeordsfråga	Utebliven inversion
2c	<i>*Jag undrar vem kom in just.</i>	Frågebisats	Subjektsmärket <i>som</i> fattas

Testmening 2a **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* inleds med ett frågeord. Testmeningen är en direkt fråga med rak ordföljd i stället för omvänd där subjektet *jag* är felplacerat före predikatet *tittar* som är ett enkelt huvudverb i finit form. Den korrekta meningen skulle därmed ha varit: *Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna?*. Korrigeringen ansågs vara rätt om informanten placerade

¹⁹ I början av kursen i test 1 korrigerade sex informanter meningen på detta sätt, i slutet av kursen i test 2 fyra informanter och ett halvt år senare i test 3 två informanter. Endast en informant (M27) korrigerade meningen på det här sättet både i test 1 och test 2. Alla dessa svar har betraktats som korrekta.

predikatet före subjektet. Förklaringen ansågs vara rätt om informanten konstaterade att ordföljden var fel (1 p) eller noggrannare att det var fråga om ordföljden i en frågesats (2 p).

Även den andra direkta frågans testmening 2b **Vart du skulle vilja resa denna sommar(*en)?* har rak ordföljd i stället för omvänd ordföljd efter ett frågeord och predikatet bildas av ett finit hjälpverb (*skulle*) och infinitivfras (*vilja resa*).²⁰ Frågan har alltså en tredelad verbkedja (*skulle vilja resa*) som predikat. Den korrekta meningen skulle därmed vara *Vart skulle du vilja resa denna sommar(*en)?* där det finita hjälp verbet *skulle* placeras före subjektet. Korrigeringen ansågs vara rätt då informanten placerade det finita hjälp verbet *skulle* före subjektet *du*. Förklaringen ansågs vara rätt om informanten redogjorde för att felet ligger i ordföljden (1 p), eller om informanten kunde beskriva att det var fråga om en frågesats där ordföljden var fel (2 p).

I testmening 2c **Jag undrar vem kom in just* ska informanterna lägga märke till att man inte kan ha samma ordföljd i en indirekt fråga som i en direkt fråga och att subjektsmärket *som* fattas. Subjektsmärket *som* krävs eftersom frågeordet *vem* är subjekt i satsen p.g.a. platshållartvånget i svenskan (Hammarberg & Viberg 1977; se 3.1.3). Korrigeringen är rätt om informanten lägger till subjektsmärket *som*. Både korrigeringen *Jag undrar vem som kom in just* och korrigeringen *Jag undrar vem som just kom in* godkändes därmed som rätta svar. Förklaringen ansågs vara rätt om informanten konstaterade att ordet *som* fattas (1 p) eller att det är fråga om en indirekt frågesats där ordet *som* krävs eftersom frågeordet är subjekt (2 p). Däremot är förklaringen i detta sammanhang fel om informanten endast förklarar att tidsadverbialet *just* är felplacerat utan att lägga märke till att subjektsmärket *som* fattas i en frågebisats.

I den tredje kategorin, som presenteras i tabell 10, finns de testmeningar som hade felplacerad negation eller mittfäldsadverbial.

²⁰ I den här testmeningen förekom det också ett annat fel till vid testtillfället. Ordet *sommar* stod i bestämd form efter pronomenet *denna* i testet. Det var först meningen att också se hur kunskapen om olika pronomen utvecklas under kursen. Jag har dock utelämnat det senare ur analysen eftersom jag i min avhandling koncentrerar mig på ordföljden. Detta kan dock ha påverkat korrigeringen och förklaringen hos en del av informanterna. En del korrigerade uttrycket *denna sommaren* till *denna sommar*, *på sommaren* eller *i sommar* (test 1:5, test 2:9, test 3:0). Dessa fel har dock rättats till i de exempel som ges i avhandlingen.

Tabell 10. Testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial

	Testmening	Satstyp	Fel
3a	*Hon har velat alltid resa till Paris.	Huvudsats med rak ordföljd, hjälpverb + huvudverb	Felplacerat mittfälsadverbial
3b	*Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.	Två samordnade huvudsatser, ett finit verb	Felplacerad negation
3c	*Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.	Relativsats, ett finit verb	Felplacerad negation
3d	*Jag har alltid drömt att jag skulle inte behöva arbeta.	Negerande bisats, hjälpverb + huvudverb	Felplacerad negation
3e	*Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.	Indirekt <i>ja/nej</i> -fråga, hjälpverb + huvudverb	Felplacerat mittfälsadverbial

Av tabell 10 framgår att felet ligger i huvudsatsen i två av dessa testmeningar (3a och 3b) medan det i tre av meningarna ligger i bisatsen (3c, 3d och 3e). I testmening 3a **Hon har velat alltid resa till Paris* med rak ordföljd är satsadverbialiet *alltid* felplacerat och adverbialiet är mycket vanligt. Predikatet i huvudsatsen består av en verbkedja med ett finit hjälpverb *har* och supinum plus infinitiv, *velat resa*. Mittfälsadverbialiet ska här placeras efter det finita hjälpverbet. Den korrekta meningen är därmed *Hon har alltid velat resa till Paris*. Korrigeringen ansågs vara rätt om informanten placerade mittfälsadverbialiet korrekt efter hjälpverbet *har*. Förklaringen är godkänd om informanten nämner att ordföljden är fel eller att mittfälsadverbialiet var felplacerat (1 p) eller om informanten kunde ange en mera detaljerad beskrivning genom att konstatera att det var fråga om en huvudsats där mittfälsadverbialiet ska stå efter det första predikatsledet (2 p).

I testmening 3b **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom*, som bildas av två samordnade huvudsatser, uppvisar den senare huvudsatsen felaktigt bisatsordföljd. Satsnegationen *inte* är felplacerad och står före det enkla huvudverbet *kom* som bildar predikatet i den senare huvudsatsen. Eftersom det är fråga om en huvudsats som samordnas med konjunktionen *men* med den föregående satsen, ska negationen stå efter predikatet (det finita verbet) *kom*. Den korrekta meningen är således *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte*. Korrigeringen ansågs vara rätt med tanke på ordföljden om informanten placerade negationen efter predikatet. Förklaringen ansågs vara korrekt om informanten lade märke till att ordföljden är fel eller konstaterade att ordet *inte* ska placeras efter verbet (1 p) eller om informanten ytterligare konstaterade att det inte är fråga om en bisats utan en huvudsats (2 p). Förklaringen är däremot fel om informanten tror att det är fråga om en bisats.

I testmening 3c *Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass* är det negerande satsadverbialiet *aldrig* felplacerat efter predikatet i enlighet med huvudsatsordföljd.

Predikatet består av ett enkelt huvudverb *äter*. Det är dock fråga om en relativbisats där satsadverbialt borde stå före predikatet. Den korrekta meningen är därmed *Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass*. Korrigeringen ansågs vara rätt med tanke på ordföljden om informanten placerade satsnegationen på sin rätta plats. Förklaringen för korrigeringen ansågs vara rätt om informanten påpekar att felet ligger i ordföljden eller att det är fråga om en bisats (1 p) eller ger en noggrannare förklaring där informanten förklarar närmare att negationen ska stå före predikatet i en bisats eller ger den pedagogiska regeln *konsukiepre* som de har fått ta del av i samband med undervisningen (2 p) (se 6.1.2).

I testmening 3d **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta* är negationen *inte* felplacerad i bisatsen. Det negerande satsadverbialt ska placeras i bisatsen före predikatet för att korrigeringen ska anses vara rätt. Den korrekta meningen är därmed *Jag har alltid drömt om att jag inte skulle behöva arbeta*. Korrigeringen är därmed rätt när informanten placerar negationen före predikatet i bisatsen. För att förklaringen skulle anses vara rätt skulle informanterna ange att ordföljden är fel (1 p) eller noggrannare att ordföljden i bisatsen är fel eftersom negationen var felplacerad enligt regeln *konsukiepre* (2 p).

Slutligen, i testmening 3e **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga(*n) som i går* som är en indirekt frågesats, dvs. frågande bisats, är mittfäldsadverbialt *gärna* felplacerat.²¹ Korrigeringen anses vara rätt om informanten placerar mittfäldsadverbialt *gärna* korrekt före predikatet. Den korrekta meningen lyder således: *Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga(*n) som i går*. Förklaringen anses vara korrekt om informanten nämner att ordföljden är fel, ordet *gärna* är felplacerat (1 p) eller noggrannare att ordföljden i bisatsen är fel och mittfäldsadverbialt *gärna* borde placeras före predikatet i enlighet med regeln *konsukiepre* (2 p).

6.2.2.1.2.3 Analysprinciperna i alla testmeningar på individnivå

I tillägg till utvecklingen av korrektheten i alla testmeningar och enskilda testmeningar på gruppnivå analyseras även medeltalet av testmeningarna med hjälp av poäng. Alla poäng räknas ihop separat för korrigeringen och förklaringen i de olika testen för varje informant för att få fram hur undervisningen påverkar olika individer (t.ex. om informanterna behärskar reglerna bättre i slutet av kursen än i

²¹ Även substantivet *saga* stod i bestämd form i stället för obestämd form men jag utelämnat den felaktiga formen på ordet *saga* ur analysen. Det är naturligtvis möjligt att den felaktiga formen i vissa fall har stört informanternas uppmärksamhet så att de inte lagt märke till felet i ordföljden. Jag har antecknat alla de fall där informanten har korrigerat eller försökt korrigera formen efter pronomenet (test 1:7, test 2:5, test 3:4). Jag har rättat till alla dessa fel i de exempel som ges i avhandlingen.

början av kursen eller om reglerna behärskas sämre ett halvt år senare än i slutet av kursen).

För att kunna fastslå om utvecklingen av informanternas kunskap om ordföljden är statistiskt signifikant används T-testet (eng. *Paired-Samples T-Test*) och Friedmans test.²² Jag utgår ifrån att p-värdet ska vara högst 0,05 i testen för att resultatet ska anses vara statistiskt signifikant (jfr Grönroos 2004:113).

Jag analyserar även om det finns något statistiskt samband mellan resultatet i korrigeringen och förklaringen i de olika testen enligt Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient.²³ Ytterligare undersöker jag om det förekommer några skillnader mellan könen i resultaten med hjälp av χ^2 -test. Detta görs eftersom kvinnorna i materialet uppvisade en högre startnivå än männen. Tidigare studier har visat att män ofta har något svagare kunskaper i svenska än kvinnor (se 2.4.2). För att analysera utvecklingen på individnivå beskrivs med hjälp av olika figurer hur olika informanter har klarat sig i uppgiften.²⁴

6.2.2.2 Bildbeskrivning

I undersökningen fick informanterna i tillägg till grammatikalitetsbedömningstestet både skriva och berätta muntligt om en bildserie som ett test av hur informanterna kan tillämpa olika regler om ordföljden i praktiken. I bildserien leker två pojkar med sin hund i en park. Pojkarna hittar en svart sko vid en sopkorg och börjar leka med hunden genom att kasta skon så att hunden får apportera den. Hunden springer glatt efter skon och kommer snart tillbaka med skon i munnen. Det visar sig dock att hunden har hämtat en brun sko i stället för den svarta skon. Om en stund kommer det en arg man springande mot pojkarna. Det visar sig att hunden har tagit hans bruna sko i stället för den svarta skon som pojkarna kastade.

Bildserien valdes för att bildserien skulle vara tillräckligt lätt så att informanternas ordförråd skulle räcka till och för att händelseförloppet förhoppningsvis skulle leda till att informanterna skulle använda olika typer av satser. Inga anvisningar om vilka strukturer informanterna skulle använda gavs för

²² T-testet kan användas om variablerna är normalfördelade eller om storleken på urvalet är tillräckligt stor (t.ex. större än 25). Friedmans test kan användas för att jämföra flera variabler samtidigt, i mitt fall test 1, test 2 och test 3. Friedmans test förutsätter inte normalfördelning. (Katajisto 2008; Grönroos 2004:121–124.) I T-testet uppger jag T-värdet, frihetsgrader (df) och p-värdet och i Friedmans test χ^2 -värdet, frihetsgrader (df) samt p-värdet.

²³ Korrelationskoefficienten uttrycks som ett värde mellan 1 och -1, där 0 anger inget samband, 1 anger maximalt positivt samband och -1 anger maximalt negativt samband (se vidare Grönroos 2004:74–75).

²⁴ För alla statistiska analyser har konsulterats lektor Jouko Katajisto vid Åbo universitet.

att inte påverka resultatet (se 5.2.1). Det visade sig dock att flera av de strukturer som testades i grammatikalitetsbedömningstestet inte hade tillräckligt många belägg i bildbeskrivningarna för att de skulle tillåta en analys av informanternas kunskap om dem. I de skriftliga bildbeskrivningarna har jag därför valt att undersöka bruket av inversion i påståendesatser och i direkta frågesatser samt placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser. I de muntliga bildbeskrivningarna har jag kunnat studera endast bruket av inversion i påståendesatser och i direkta frågor på grund av att beläggen på negation och andra mittfälsadverbial i bisats var alltför få.

På samma sätt som för grammatikalitetsbedömningstestet mättes inläringen med det skriftliga bildbeskrivningstestet i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år senare. I den muntliga bildbeskrivningen mättes kunskaperna endast i början och i slutet av kursen p.g.a. att antalet informanter var så litet. Samma bildserie användes vid alla undersökningstidpunkterna. Informanterna fick dock ingen feedback på hur de hade lyckats med uppgiften och de visste inte heller att de skulle få berätta om samma bildserie på nytt. Vid de senare testgångerna kan informanterna givetvis ha kommit ihåg bildserien från tidigare gånger och upprepa samma berättelse och strukturer.

6.2.2.2.1 *Bildbeskrivning som metod*

I undersökningar av andraspråksinläring används ofta olika typer av muntligt eller skriftligt återberättande för att elicitera bruket av de undersökta strukturerna (se t.ex. Bardovi–Harlig 2000). Återberättande av exempelvis en bildserie, som i min undersökning, har flera fördelar. Forskaren har då i förväg valt en berättelse som kan presenteras för inläraren som en skriven berättelse, en bild eller en film. När man använder återberättande som metod känner forskaren till händelseförloppet på förhand och berättelserna kan lätt jämföras mellan olika informanter eller mellan olika tidpunkter. Den här typen av uppgift kan dessutom locka en del informanter att producera mera text eller tal än de annars skulle och forskaren kan manipulera innehållet i berättelserna för sina egna ändamål. (Chaudron 2003:779–780; Bardovi–Harlig 2000:199–202.) Bildbeskrivningar är enligt exempelvis Bohnacker och Lindgren (2014:40) en relativt informell metod, men samtidigt gör metoden det möjligt att kontrollera innehållet och den kan främja användningen av såväl subjektssom adverbialinitiala satser.

Enligt R. Ellis (2015a:427) är det dock svårt att planera test som bygger på fri produktion och som ger tillräckligt mycket data om bruket av en specifik lingvistisk struktur. Detta stämmer i mitt material, vilket kan bero på att vissa strukturer är lågfrekventa i språk. När det gäller t.ex. ordföljden i negerade bisatser i svenska kan det vara svårt att få fram tillräckligt många belägg i fri produktion, eftersom negerade bisatser är mycket lågfrekventa i svenskan. En analys av en skriftlig korpus visar att

91,5 % av *att*-satserna och 95,9 % av *som*-satserna saknade negation (Rahkonen & Håkansson 2008:153).

Omvänd ordföljd i huvudsatser är däremot mycket vanligare än mittfäلتsadverbial i bisatser. Westman (1974:155) har visat att subjektet utgör det vanligaste fundamentet (64 %) i olika typer av bruksprosa (t.ex. broschyrer, dagstidningsartiklar, läroböcker och debatttexter). Därmed är fundamentet något annat satsled än subjekt i över 36 % av deklarativa huvudsatser, vilket kräver inversion. Även i vuxnas tal uppgår andelen subjektfundament till 60 % enligt Håkansson (1988:124–125). Inversion förekommer därmed i nästan samma utsträckning i tal som i skrift för infödda talare i svenska. Lahtinen och Palviainen (2011:93) har dock visat att i skrift är andelen subjektfundament något större för finskspråkiga universitetsstudenter än för infödda talare. Även Bohnacker och Lindgren (2014:43, 47) har kommit till liknande resultat. I deras material var andelen subjektfundament hos infödda talare 64,4 % i muntligt material och 67 % i skriftligt material, medan andelen uppgick till 66,3 % i tal och till 67 % i skrift hos andraspråksinlärare. Därmed var det en aning mer sällan som andraspråksinlärare använde något annat satsled än subjekt jämfört med infödda talare.

Jag använder samma bildserie i den skriftliga och muntliga uppgiften av två olika orsaker. För det första har det visat sig minska den kognitiva belastningen om testpersonerna är bekanta med uppgiften från förr. För det andra kan det öka komplexiteten i språket hos inläraren. (Akakura 2012:18.) Med komplexitet avser jag här bredden, vidden och mångsidigheten av inlärares bruk av olika ord och strukturer (jfr Housen & Bulté 2012:25). Dessutom har det visat sig vara svårt att skapa olika bildserier som skulle motsvara varandra och resultera i liknande prestationer när man granskar flyt, komplexitet, korrekthet och ordförråd hos inlärare (de Jong & Verelotti 2016).

6.2.2.2.2 *Analysprinciperna i bildbeskrivningarna*

I bildbeskrivningarna analyseras först hur de skriftliga och muntliga färdigheterna utvecklats i allmänhet under kursen genom t.ex. antalet ord och satser de använder. De skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna bedöms också enligt CEFR, eftersom CEFR sätter grunden för den nivå som krävs i svenska som det andra inhemska språket på universitetsnivå (se 2.3). Färdighetsnivån kan möjligen också förklara vilken effekt undervisningen haft på informanternas kunskaper i de strukturer som står i fokus och hur informanternas färdighet utvecklas (jfr Lahtinen & Palviainen 2011; Ellis, R. 2002:231–232).

Sedan analyseras utvecklingen av det korrekta bruket av inversion i huvudsatser samt negationens och mittfäلتsadverbialens placering i bisatser i de skriftliga bildbeskrivningarna. I de muntliga bildbeskrivningarna analyseras endast hur väl

inversionen behärskas, eftersom det finns så få belägg på negationens och mittfälsadverbialens placering i bisatser.

6.2.2.2.1 Analysprinciperna i den skriftliga bildbeskrivningsuppgiften

För att kunna analysera utvecklingen av informanternas skriftliga produktion räknade jag först antalet ord och olika typer av satser i texterna. Antalet ord räknades så som informanterna hade skrivit dem. En del av informanterna hade självmant rubricerat bildberättelsen (t.ex. *Fel hund eller fel sko?*, *En dag i en park* eller *Två pojkar och en hund*) och även orden i rubrikerna räknades med. Sedan räknades antalet satser så att alla satser som innehöll ett finit verb räknades som en sats. Om predikatet saknades eller var oklart räknades satsen inte alls med (t.ex. M19-3 ... *och pojkarna vet inte var den svarta skon*).

Satserna delades sedan in i huvudsatser och bisatser utgående från formen, men i sådana fall då formen var fel har jag utgått från funktionen. Exempelvis i satsen *Pojkar ser som en man sprigde utan sko från en skog* (M43-1) har jag utgått från att det är fråga om en bisats även om den har formulerats fel. Informanternas användning av kommatecken påverkade inte analysen. Skillnaderna mellan de olika berättelsernas längd testas statistisk med ett T-test i hela gruppen.²⁵ I delgruppen studeras utvecklingen med Friedmans test som möjliggör jämförelser mellan olika delmaterial och som inte kräver normalfördelning.²⁶ (Se vidare Grönroos 2004; Katajisto 2008.)

6.2.2.2.2 Analysprinciperna i den muntliga bildbeskrivningsuppgiften

Den muntliga bildbeskrivningen spelades in med hjälp av en minidiscspelare. Inspelningarna transkriberas sedan med en s.k. grov ljudskrift, dvs. uttalsenligt med alfabetets vanliga bokstäver. Transkriberingen gjordes med hjälp av programmet *Audacity* och även längre pauser samt tvekljud angavs som i exempel 13 där informant K18 berättar om bildserien i början av kursen (*I = informant, L = lärare*):

- (13) I: Ää Kalle å Ville gå:r o:t med öö de hond. De:ras hond. Åch Kalle hittade en sko:.
Så han dro:r at han skolle (..3s..) kastade den sko: fö:r fö:r öö fö:r de:ras ö hond.
Å: (..) öö (..) honden kåmmer tilba:kka me:d öö bro:na (..) öö skå:n. Å de e: de e:
intte den samma sko: såm de s kastade. Åch (..) öö en man såm he:tter Paavo heh
kåmmer o:t från öö en boske åch han e: arj. Åch (..) öö han ha:r (..) e:n sko: i
fötterna. Åch öö en den andra sko: öö e: de sko:n såm honden heh öö mm. Tuoda?

L: Hemtta on tuoda.

²⁵ I T-testet rapporterar jag T-värdet, frihetsgrader (df) och p-värdet.

²⁶ I Friedmans test uppger jag χ^2 -värdet, frihetsgrader (df) samt p-värdet.

I: Hemt-hemtade tilba:kka. Åch påjkken mm ke: öö den sko:n tilba:kka til Paavo. Å Paavo e: gla:d.

Även antalet ord räknades i de muntliga bildbeskrivningarna för att följa upp om informanternas berättelser blir längre under kursen. När orden räknades togs endast hela ord med i räkningen. Tvekljud och ofullständiga ord utelämnades. Tiden har inte analyserats eftersom en del av informanterna använde mera tid till att fundera, medan en del talade mera flytande. Därmed berättar inte själva tiden hur mycket språk informanterna producerade utan kanske mera hurdan kunskap de anlitade – explicit eller implicit.

Det totala antalet satser räknades inte eftersom det är svårt att skilja mellan satserna i muntligt material. Jag excerperade endast de huvudsatser där informanterna skulle använda inversion och de bisatser där de skulle placera negationen eller mittfälsadverbialen på rätt plats i enlighet med satsschemat.

För att analysera om informanterna producerade längre bildbeskrivningar i slutet av kursen än i början av kursen analyseras skillnaden i antalet ord med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test som inte förutsätter normalfördelning (Grönroos 2004; Katajisto 2008).²⁷

6.2.2.2.3 Analysprinciperna för bedömningen av färdighetsnivå i enlighet med CEFR

För att kunna beskriva och följa upp informanternas färdighetsnivå i svenska bedömdes de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna i enlighet med CEFR. Bedömningen genomfördes av tre utomstående bedömare (sammanlagt fyra olika personer: tre för det muntliga materialet och tre för det skriftliga materialet).²⁸ Alla bedömare har undervisat i svenska på högskolenivå och har lång erfarenhet av bedömning enligt referensramen. Informanternas CEFR-nivå är relevant, eftersom den kan förklara en del av undervisningens effekt hos olika inlärare. Enligt R. Ellis (2002:231–232) underlättar formfokuserad undervisning tillägnandet av implicit kunskap endast på högre nivåer än nybörjarnivåer. Sådana inlärare vars språkfärdighet ligger på rätt hög nivå antas därmed ha större nytta av explicit grammatikundervisning än de som ligger på en lägre nivå.

²⁷ I detta test rapporterar jag Z-värdet och p-värdet.

²⁸ För att bedömningsprocessen skulle gå rätt till konsulterades Mirja Tamanen från Centralen för tillämpad språkforskning vid Jyväskylä universitet som sakkunnig för bedömningen. Ari Huhta har konsulterats för metoden för att kunna mäta den eventuella utvecklingen i bildbeskrivningen med hjälp av Facets. Ari Huhta gjorde alla Facets-analyserna för både det muntliga och skriftliga materialet (för en närmare beskrivning av processen se Huhta et al. 2014). Facets-analysen används för att komma fram till ett sammanfattande mått som beskriver skriv- och talfärdigheten hos inläraren och som inte är lika beroende av bedömarens stränghet eller mildhet.

Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna bedömdes i enlighet med den finländska nationella tillämpningen av den europeiska referensramens sexgradiga skala (A1–C2) (se bilaga 9). Jag har valt att använda denna skala eftersom den är mera finfördelad, vilket gör det möjligt att ge en noggrannare bild av informantens färdighetsnivå och eventuella utveckling.

De externa bedömarna fick inte veta när de olika uppsatserna var skrivna, utan de fick alla uppsatserna samtidigt. Uppsatserna var dessutom kodade så att det inte gick att avgöra vem av informanterna som hade skrivit uppsatsen. I det muntliga materialet fick bedömarna först lyssna på alla inspelningarna från början av kursen och sedan på alla inspelningarna från slutet av kursen för att inte kunna jämföra enskilda informantens prestationer.

För att undersöka om det skett någon utveckling av informanternas färdighetsnivå jämförs färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen utgående från resultaten i Facets-analysen med T-testet i den skriftliga bildbeskrivningen.²⁹ För att se om en eventuell utveckling är hållbar eller kommer fram först senare analyseras färdighetsnivån ett halvt år senare med hjälp av Friedmans test hos delgruppen.³⁰ I den muntliga bildbeskrivningen analyseras utvecklingen under kursen med Wilcoxon signed rank test utgående från resultaten i Facets-analysen.³¹

Vidare analyseras utvecklingen av färdighetsnivån både i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna med hjälp av Wilcoxon signed rank test för att noggrannare kunna beskriva utvecklingen. Dessutom undersöks om det förekommer något samband mellan längden på texterna och berättelserna i förhållande till färdighetsnivån med Spearmans rangkorrelation.³² (Se vidare för statistiska test Grönroos 2004; Katajisto 2008; Huhta et al. 2014.)

6.2.2.2.4 Analysprinciperna för användningen av inversion i huvudsatser samt negationens och mittfäldsadverbialens placering i bisatser i fri produktion

För att analysera effekten av den explicita undervisningen på bruket av inversion i huvudsatser och på placeringen av negationen och mittfäldsadverbialen i bisatser i fri produktion räknar jag ut en korrekthetsprocent.³³

²⁹ I T-testet rapporterar jag T-värdet, frihetsgrader (df) och p-värdet.

³⁰ I Friedmans test uppger jag χ^2 -värdet, frihetsgrader (df) samt p-värdet.

³¹ I detta test rapporterar jag Z-värdet och p-värdet.

³² I Spearmans rangkorrelation uppger jag Rho-värdet och p-värdet.

³³ Formeln som används i detta fall är *korrekthetsprocent* = (rätta svaren/alla svaren) * 100.

I analysen av fri produktion undersöks om informanterna kan placera predikatet (t.ex. *läser*) före subjektet (t.ex. *jag*) i huvudsatser där någon annan satsdel än subjektet (t.ex. *i morgon*) inleder satsen (t.ex. *I morgon läser jag på en tentamen*). I bisatser undersöker jag om informanterna kan placera negationen *inte* (t.ex. ... *eftersom jag inte har läst tillräckligt*) och andra mittfälsadverbial (t.ex. ... *eftersom jag alltid brukar läsa mycket*) korrekt efter subjektet (t.ex. *jag*) och före hela predikatet (t.ex. *har läst/brukar läsa*).

Behärsknigen av de båda strukturerna studeras i obligatoriska kontexter (se vidare t.ex. Brown 1973) då inlärnarnas prestation jämförs med målspråksnormen. I praktiken betyder detta att man i fråga om inversion kontrollerar hur många huvudsatser som inleds med något annat led än subjekt och i hur många av dessa som inversionsregeln har tillämpats korrekt. I fråga om bisatser kontrolleras hur många bisatser som innehåller negation eller mittfälsadverbial och i hur många de har placerats rätt. Utvecklingen av korrekthetsprocenten följs sedan upp och en eventuell utveckling analyseras statistisk med hjälp av χ^2 -testet (se Grönroos 2004:148–152).³⁴

Analysen av de skriftliga bildbeskrivningarna görs på gruppnivå för de undersökta strukturerna och även på individnivå för användningen av inversion. Analysen på individnivå bygger på informanternas korrekthetsprocent. Jag har förutsatt att informanten ska ha använt inversionen korrekt i 80 % av de obligatoriska kontexterna för att hen ska kunna anses behärska bruket av inversion. Samma kriterium har använts bl.a. i en studie av Lahtinen och Palviainen (2011). Procentuella behärskningskriterier har också tillämpats bl.a. av Glahn et al. (2001), Philipsson (2007), Rahkonen och Håkansson (2008), Eklund Heinonen (2009) och Paavilainen (2015). Ofta utgår man från både 50-procentigt och 80-procentigt bruk. Jag har också förutsatt att texten ska innehålla minst tre kontexter för inversion för att man ska kunna beräkna korrekthetsprocenten för bruket av inversion. Tre kontexter har i vissa studier (t.ex. Lahtinen & Palviainen 2011, Rahkonen & Håkansson 2008, Paavilainen 2015) använts som kriterium för systematiskt bruk. Systematiskt bruk förutsätter också att strukturen ska förekomma i olika kontexter så att det inte kan vara fråga om helfrasinlärnin (Paavilainen 2015:108).

Placeringen av negationen och mittfälsadverbial i bisatser kan inte analyseras på individnivå eftersom det inte förekom tillräckligt många belägg. I de muntliga bildbeskrivningarna görs analysen endast i fråga om användningen av inversion, som analyseras på gruppnivå, eftersom det inte förekom tillräckligt med belägg på bisatser med negation eller mittfälsadverbial. Korrektheten av dessa strukturer

³⁴ I detta test rapporterar jag χ^2 -värdet, frihetsgrader (df) samt p-värdet.

beskrivs även i förhållande till informanternas färdighetsnivå eftersom behärsknigen av omvänd ordföljd kan fungera som en indikation på relativt hög CEFR-nivå (Lahtinen & Palviainen 2011:100).

7 Analys

I detta kapitel presenteras analyserna av grammatikalitetsbedömningstestet och de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna.

Först visas hur väl informanterna kunde korrigera de meningar som innehåller ordföljdsfel och hur de har förklarat korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler.

Sedan presenteras analyserna av fri produktion. I de skriftliga bildbeskrivningarna analyseras användningen av inversion i huvudsatser och placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser. I de muntliga bildbeskrivningarna analyseras endast användningen av inversion. Utvecklingen av informanternas färdighetsnivå i skriftlig och muntlig fri produktion följs upp med hjälp av CEFR för att kartlägga hur strukturerna behärskas på de olika färdighetsnivåerna.

Analyserna av materialet görs i huvudsak på gruppnivå men även delvis på individnivå.

7.1 Analys av grammatikalitetsbedömningstestet

I analysen av grammatikalitetsbedömningstestet gör jag skillnad mellan två typer av explicit kunskap: analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap. I analysen använder jag *korrigering* av felen i testmeningarna som ett test på analyserad kunskap och *förklaring* av korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler som ett test på metalingvistisk kunskap.

Jag inleder analysen med att presentera korrekthetsprocenten för alla testmeningarna på gruppnivå för att ge en helhetsbild av utvecklingen. Sedan redogör jag närmare för hur informanternas korrigeringar och förklaringar förhåller sig till varandra. Efter det behandlar jag testmeningarna var för sig.

Till sist redogörs för informanternas prestation enligt poängtalerna i testet i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen. Analysen görs först på gruppnivå och sedan på individnivå. Syftet är att visa hur informanternas kunskaper om ordföljden har utvecklats under kursen. Jag visar också med exempel hur informanterna har korrigerat de olika testmeningarna och hur de har förklarat korrigeringarna.

Resultaten analyseras först för hela gruppen, som består av de 53 informanter som deltog i test 1 i början av kursen och test 2 i slutet av kursen. Sedan behandlas

resultaten för delgruppen på 24 informanter som deltog i alla tre testtillfällen, dvs. i början av kursen i test 1, i slutet av kursen i test 2 och ett halvt år efter kursen i test 3. Till slut sammanfattas resultaten från grammatikalitetsbedömningstestet.

7.1.1 Undervisningens effekt på korrigeringarna och förklaringarna

I detta avsnitt presenteras hur den explicita undervisningen på kursen påverkade informanternas explicita kunskap om ordföljden mätt med grammatikalitetsbedömningstestet. Analysen gäller både den analyserade kunskapen som kommer fram i korrigeringarna och den metalingvistiska kunskapen som kommer fram i förklaringarna.

7.1.1.1 Undervisningens effekt under kursen

Först analyseras hur korrekthetsprocenten i grammatikalitetsbedömningstestet utvecklades under kursen för de 53 informanterna. I testet, som bestod av tio olika meningar med felaktig ordföljd, producerade informanterna 530 svar både i början av kursen och i slutet av kursen. Svaren innehöll både korrigeringar och förklaringar till korrigeringarna. I tabell 11 visas korrekthetsprocenten för informanternas korrigeringar av testmeningarna.

Tabell 11. Korrigeringarna av testmeningarna i test 1 och i test 2 för 53 informanter (f = antalet svar, % = andelen svar)

		test 1		test 2	
		f	%	f	%
korrigering	rätt	278	52,5	386	72,8
	fel	252	47,5	144	27,2
totalt		530	100,0	530	100,0

Tabell 11 visar att 52,5 procent av korrigeringarna i test 1 i början av kursen var korrekta, medan 72,8 procent var korrekta i test 2 i slutet av kursen. Korrekthetsprocenten steg således med ca 20 procentenheter och informanterna kunde alltså korrigera de felaktiga meningarna bättre i slutet av kursen än i början av kursen. När procenttalen i tabell 11 granskas parvis med χ^2 -testet visar det sig att förbättringen är statistiskt signifikant.³⁵ I tabell 12 visas hur väl de 53 informanterna kunde förklara sina korrigeringar med hjälp av grammatiska regler.

³⁵ $\chi^2 = 47,021$, df = 1, p < 0,001

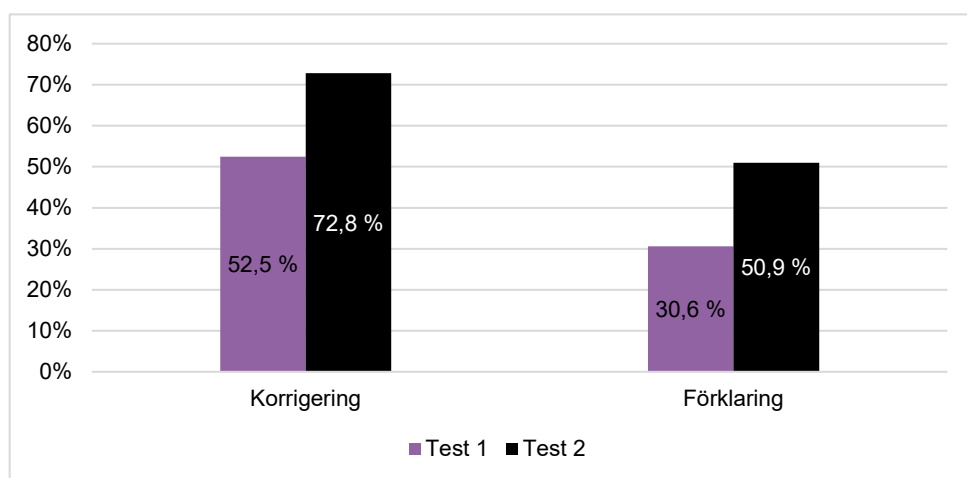
Tabell 12. Förklaringarna av korrigeringarna i test 1 och i test 2 för 53 informanter

		test 1		test 2	
		f	%	f	%
förklaring	rätt	162	30,6	270	50,9
	fel	368	69,4	260	49,1
totalt		530	100,0	530	100,0

Av tabell 12 framgår att förklaringarna i början av kursen (test 1) uppvisade en korrekthetsprocent på 30,6 medan korrekthetsprocenten i slutet av kursen (test 2) uppgick till 50,9. Även korrekthetsprocenten för förklaringarna steg således med ca 20 procentenheter, vilket betyder att informanterna kunde förklara felen bättre i slutet av kursen än i början av kursen. En statistisk analys visar att även den här förbättringen är statistiskt signifikant.³⁶

Av denna analys kan jag dra slutsatsen att explicit undervisning verkar ha en positiv effekt på inlärares explicita kunskap ett grammatikalitetsbedömningstest som även mäter metalingvistisk kunskap. Detta stämmer överens med tidigare studier där man undersökt effekten av formfokuserad undervisning på explicit kunskap i olika grammatiska test (se t.ex. Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015; se 5.2.1).

I figur 12 visas till slut hur informanternas explicita kunskap om ordföljden utvecklades i testet enligt korrekthetsprocenten i hela gruppen på 53 informanter.

**Figur 12.** Utvecklingen av korrekthetsprocenten för korrigerigarna och förklaringarna under kursen för 53 informanter (Antalet svar = 530).

³⁶ $\chi^2 = 45,573$, $df = 1$, $p < 0,001$

Figur 12 visar tydligt att det var lättare för informanterna att korrigera felen i meningarna än att förklara varför korrigeringen gjordes. Detta gällde både i början av kursen och i slutet av kursen. Det bör noteras att informanternas korrigering och förklaring granskas oberoende av varandra i denna figur, dvs. att korrigeringen kunde vara fel trots att förklaringen var rätt. Detta resultat stämmer överens med Greens och Hechts studie (1992) där de undersökte hur tyska inlärare av engelska lärde sig regler om grammatik och hur de kunde tillämpa dem i korrigeringar. Även i deras studie lyckades informanterna bättre med korrigeringarna än med att ange reglerna. De kunde ange korrekt regel endast i 46 % av fallen medan de kunde korrigera felen i 78 % av fallen. (Green & Hecht 1992:176; se även 5.2.4.)

7.1.1.2 Hållbarheten av undervisningens effekt

Ett halvt år efter att kursen var avslutad gjorde en delgrupp på 24 informanter grammatikalitetsbedömningstestet en tredje gång. Testet genomfördes för att se om undervisningens effekt var bestående efter kursens slut, om effekten hade försvagats eller om den möjligen kom fram först senare, så att resultatet var bättre ett halvt år senare än i slutet av kursen. Resultaten analyseras på gruppnivå vid alla tre testtillfällena. De 24 informanterna ingår också i hela gruppen på 53 informanter. Det totala antalet givna svar per testomgång är nu 240. I tabell 13 redogörs för hur dessa informanter lyckades med korrigeringen av testmeningarna.

Tabell 13. Korrigeringarna av testmeningarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter

		test 1		test 2		test 3	
		f	%	f	%	f	%
korrigering	rätt	140	58,3	180	75,0	165	68,8
	fel	100	41,7	60	25,0	75	31,3
totalt		240	100,0	240	100,0	240	100,0

I tabell 13 kan man utläsa att 58,3 procent av korrigeringarna var korrekta i test 1 i delgruppen. Andelen korrekta korrigeringar steg med ca 17 procentenheter till 75,0 i test 2. Även i delgruppen kunde informanterna alltså korrigera ordföljdsfelen bättre i slutet av kursen än i början av kursen. Förbättringen är något mindre än i hela gruppen, men delgruppen presterade å andra sidan bättre än hela gruppen i både test 1 och test 2 (24: 58,3 → 75,0 jfr 53: 52,5 → 72,8). Ett halvt år efter kursen sjönk korrekthetsprocenten med 6,3 procentenheter till 68,8 procent. Även om korrekthetsprocenten sjönk en del var den ändå högre än i början av kursen.

När procenttalen i tabellen granskas med χ^2 -testet visar det sig att förbättringen mellan test 1 och test 2 är statistiskt signifikant på samma sätt som i hela gruppen.³⁷ Även om resultatet var något sämre ett halvt år efter kursen är den senare utvecklingen inte statistiskt signifikant enligt χ^2 -testet.³⁸

I tabell 14 presenteras hur väl de 24 informanterna lyckades förklara sina korrigeringar.

Tabell 14. Förklaringarna av korrigeringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter

		test 1		test 2		test 3	
		f	%	f	%	f	%
förklaring	rätt	90	37,5	137	57,1	120	50,0
	fel	150	62,5	103	42,9	120	50,0
totalt		240	100,0	240	100,0	240	100,0

Som framgår av tabell 14 var 37,5 procent av förklaringarna korrekta i delgruppen i början av kursen (test 1). Delgruppen presterade sålunda något bättre än hela gruppen (30,6). I slutet av kursen (test 2) steg korrekthetsprocenten till 57,1, vilket också är något högre än för hela gruppen (50,9). Även i delgruppen blev informanterna således bättre på att förklara sina korrigeringar med grammatiska regler under kursen. Deras metalingvistiska kunskap förbättrades lika mycket som hela gruppens, dvs. med ca 20 procentenheter. Förbättringen är statistiskt signifikant.³⁹

Ett halvt år efter kursen klarade informanterna i delgruppen inte av uppgiften lika bra, utan korrekthetsprocenten för förklaringarna sjönk med 7 procentenheter till 50 procent, vilket dock inte är en statistiskt signifikant utveckling.⁴⁰ Det finns dock en tendens till att också den metalingvistiska kunskapen försvagas med tiden, men korrekthetsprocenten är ändå högre än i början av kursen. Även R. Ellis och Shintani (2014:103) har påpekat att explicit kunskap om grammatik, i likhet med andra deklarativa fakta, lätt glöms bort. Detta stämmer överens med metaanalyser som har visat att effekten av formfokuserad undervisning är relativt hållbar även om den försvagas en del med tiden (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015; se 5.2.1).

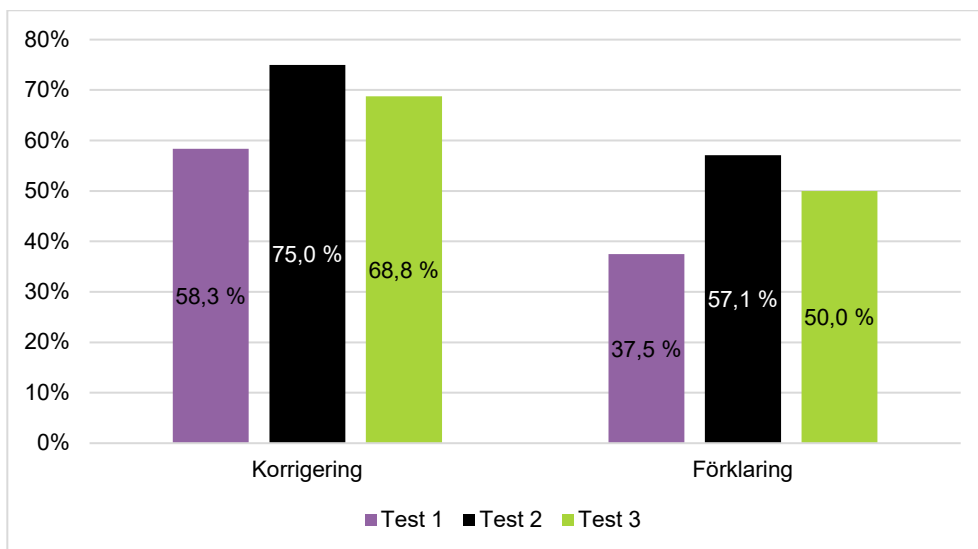
Informanterna i delgruppen behärskade korrigeringen av fel bättre än förklaringen på samma sätt som informanterna i hela gruppen, vilket framgår av figur 13.

³⁷ $\chi^2 = 15,000$, $df = 1$, $p < 0,001$

³⁸ $\chi^2 = 2,319$, $df = 1$, $p = 0,128$

³⁹ $\chi^2 = 18,463$, $df = 1$, $p < 0,001$

⁴⁰ $\chi^2 = 2,420$, $df = 1$, $p = 0,120$



Figur 13. Utvecklingen av korrekthetsprocenten för korrigeringsarna och förklaringarna under kursen och efter kursen för 24 informanter (Antalet svar = 240).

Delgruppen klarade sig något bättre i uppgiften jämfört med hela gruppen. Detta gällde både korrigeringsarna och förklaringarna. Denna skillnad kan möjligen förklaras med informanternas bakgrund. Om man utgår från vitsordet i studentexamen hade informanterna i delgruppen nämligen bättre baskunskaper i svenska än den totala gruppen.

7.1.1.3 Sammanfattning av undervisningens effekt och förhållandet till tidigare forskning

Både vid korrigeringsarna och förklaringarna antas informanterna i huvudsak använda explicit kunskap. Korrigeringsarna av grammatiskt felaktiga meningar antas förutsätta analyserad kunskap. Förklaringarna av korrigeringsarna med hjälp av grammatiska regler antas däremot förutsätta att informanten tillämpar sin metalingvistiska kunskap. Analyserna på grupp-nivå visar att korrekthetsprocenten både för korrigeringsarna och för förklaringarna förbättrades signifikant under kursen. I delgruppen som gjorde testet en tredje gång försvagades dock båda kunskaperna under halvåret efter kursen. Korrekthetsprocenten för förklaringarna sjönk lite mera än korrekthetsprocenten för korrigeringsarna, men den senare utvecklingen är inte statistiskt signifikant. Dock är nivån på båda fortfarande högre än i början av kursen.

Tidigare har det visat sig att undervisningens effekt på explicit kunskap är rätt hållbar och mina resultat verkar stöda detta. Norris och Ortegas (2000) metaanalys av undersökningar från 1980 till 1998 visar att grammatikundervisning har en positiv

inverkan på andraspråksinlärning, åtminstone i olika grammatiska test, och att undervisningens effekt är relativt hållbar. Senare har Goo et al. (2015) kommit fram till samma resultat i sin metaanalys. Även i Akakura (2012:25) var effekten på explicit kunskap hållbar.

Man måste dock ta i beaktande att även andra faktorer än undervisningen kan ha påverkat resultatet. Jag hade t.ex. inte någon kontrollgrupp som skulle ha genomfört testet vid tre olika tidpunkter utan att få undervisning i svenska. I tillägg till detta hade 92 % (22 studerande) av de informanter som deltog i det tredje testet använt svenska på något sätt efter kursen (se 6.1.1). Det går alltså inte att utesluta att även detta kan ha bidragit till att upprätthålla deras explicita kunskap om svenskans ordföljd. Att informanterna genomförde exakt samma test tre gånger kan ytterligare ha påverkat resultatet, även om de inte fick veta de korrekta svaren mellan testen.

Analysen visar också att informanterna hade svagare metalingvistik kunskap än analyserad kunskap. Detta resultat stämmer överens med Greens och Hechts studie (1992) där de undersökte hur tyska inlärare av engelska lärde sig regler om grammatik och hur de kunde tillämpa dem i korrigeringar. Även i deras studie lyckades informanterna bättre med korrigeringarna än med att förklara korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler. (Green & Hecht 1992:176.)

Den låga korrekthetsprocenten för förklaringarna i min studie kan åtminstone delvis tänkas bero på att inlärare sällan behöver ange grammatiska regler även om undervisningen är explicit och formfokuserad – de är helt enkelt inte vana vid att ange regler även om de kan tillämpa dem. Simard et al. (2007) påpekar att prestationen i en metalingvistisk uppgift där inlärare skall ange regler om andraspråket kan påverkas av hurdan undervisning de har fått. Bristen på övning i att reflektera över språket kan leda till att den underliggande metalingvistiska kunskapen inte kommer fram (Simard et al. 2007:519). Tomita (2018) föreslår att inlärare kunde diskutera (eng. *language*) tillsammans om de ogrammatiska meningar som de har producerat och hur de borde korrigeras för att öka den metalingvistiska kunskapen.

R. Ellis (2015a:419) påpekar att explicit kunskap inte alltid är deklarativ utan att inlärare kan vara medvetna om regler utan att kunna verbalisera dem. Även i Macaros och Mastermans studie (2006:318) framgick det att informanternas förmåga att verbalisera regler inte förbättrades under en intensivkurs i franska, även om de blev bättre på att korrigera fel i ogrammatiska testmeningar. Enligt dem (Macaro & Masterman 2006:319) kan man inte veta om informanterna anlitade explicita regler som de hade fått lära sig under kursen eller om de endast anlitade sin intuition (dvs. den implicita kunskapen) i korrigeringarna (se 5.2.4). Detta är också möjligt i fråga om mina informanter.

7.1.2 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna på gruppnivå

Även om inlärare ofta har svårigheter med att tala om sin explicita kunskap anser R. Ellis (t.ex. 1993:93) att explicit kunskap ofta utvecklas tillsammans med metalingvistisk kunskap. Därför analyserar jag i detta avsnitt hur den analyserade kunskapen som kom fram i korrigeringarna av ordföljdsfelen och den metalingvistiska kunskapen som behövdes i förklaringarna av korrigeringarna förhåller sig till varandra i grammatikalitetsbedömningstestet.

Informanternas svar har delats in i fyra kategorier för analysen: 1) svar där både korrigeringen och förklaringen är korrekt, 2) svar där både korrigeringen och förklaringen är fel, 3) svar där korrigeringen är rätt men förklaringen är fel och 4) svar där korrigeringen är fel men förklaringen är rätt. Relationen mellan korrigeringen och förklaringen i grammatikalitetsbedömningstestet studeras först på gruppnivå för de 53 informanterna och sedan för de 24 informanterna i delgruppen.

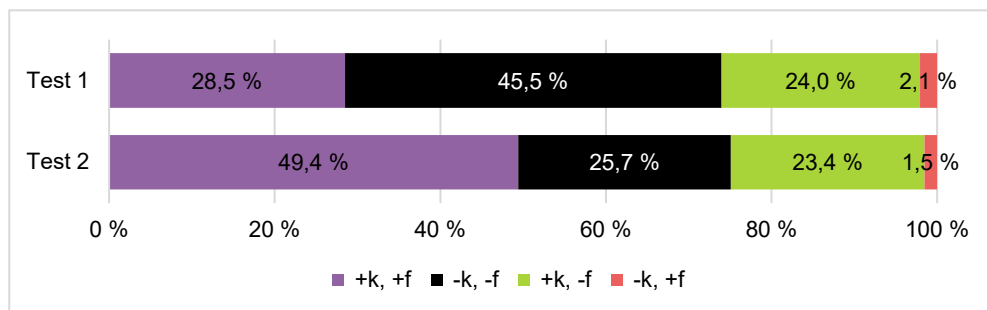
7.1.2.1 Utvecklingen under kursen

Indelningen av informanternas totalt 530 svar i de fyra olika kategorierna visar att den vanligaste svars kategorin i början av kursen var (2) ”båda fel” (45,5 %) medan den i slutet av kursen var (1) ”båda rätt” (49,4 %). Andelen svar där informanterna behärskade både korrigeringen och förklaringen ökade således under kursen, samtidigt som andelen svar där informanterna inte kunde någondera sjönk. De övriga andelarna behölls på nästan samma nivå. Kategorin (4) ”korrigering fel, förklaring rätt” var den minsta vid båda tidpunkterna. Sålunda tycks analysen på gruppnivå tyda på att den analyserade kunskapen och den metalingvistiska kunskapen utvecklades parallellt hos informanterna. Detta stöder R. Ellis (1993:93) uppfattning om att dessa två ofta utvecklas tillsammans. I tabell 15 presenteras hur svaren fördelar sig mellan de fyra kategorierna.

Tabell 15. Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter

	test 1		test 2	
	f	%	f	%
(1) båda rätt	151	28,5	262	49,4
(2) båda fel	241	45,5	136	25,7
(3) korrigering rätt	127	24,0	124	23,4
(4) förklaring rätt	11	2,1	8	1,5
totalt	530	100,1	530	100,0

I figur 14 illustreras andelen av olika slag av svar i test 1 och test 2. K står för korrigering och f för förklaring, och + anger korrekt svar och – felaktigt svar.



Figur 14. Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter.

Som framgår av figur 14 var det i test 1 vanligast med svar där informanterna varken kunde korrigera eller förklara korrigeringen med hjälp av grammatiska regler (45,5 %). I slutet av kursen i test 2 var det däremot vanligast att informanterna behärskade dem båda (49,4 %).

I exempel 14 presenteras den mest typiska utvecklingen från början av kursen till slutet av kursen. Informant K7 kunde först varken korrigera felet i testmeningen eller berätta vad som var fel i den, men i slutet av kursen kunde hon göra både och.

(14) Testmening **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.*

Test 1 (K7)

**Jag känner liten flickan som äter aldrig glass. (0 p)*

Ingen förklaring (0 p)

Test 2 (K7)

Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass. (2 p)

Sivulauseessa liikkuva määre ennen pred. KONSUKIEPRE. (2 p)

[I bisatsen den rörliga bestämningen före predikatet KONSUKIEPRE (subjunktion-subjekt-negation-predikat)].

Informant K7 korrigerade testmeningen fel i början av kursen. Hon noterade inte alls felet i ordföljden utan hon ändrade substantivets species, vilket dock var fel. I slutet av kursen kunde hon både korrigera felet och förklara korrigeringen med pedagogiska grammatikregler som gavs på kursen: dels använde hon de grammatiska termerna *rörlig bestämning* och *predikat*, dels angav hon tumregeln *konsukiepre* som hade använts i samband med undervisningen (se 6.1.2). I början av kursen fick hon

inga poäng för sitt svar, men i slutet av kursen fick hon två poäng för både korrigeringen och förklaringen i den här testmeningen.

Utgående från denna analys ser det ut som om den analyserade kunskapen och den metalingvistiska kunskapen utvecklas hand i hand. Men det var också ganska vanligt att informanten kunde korrigera felet i en mening utan att kunna ange korrekt förklaring till varför meningen var fel. Andelen sådana svar var ca en fjärdedel i båda testen (test 1: 24,0 %; test 2: 23,4 %). Ett sådant fall presenteras i exempel 15 nedan.

(15) Testmening **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*

Test 1 (K13)

Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p)

Sivulauseessa subjekti ja predikaatti vaihtavat paikkaa. (0 p)

[Subjektet och predikatet byter plats i bisatsen.]

Test 2 (K13)

Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p)

Kysymyssana lauseen alussa muuttaa sivulauseen sanajärjestyksen niin, että verbi tulee ennen substantiivia. (0 p)

[Frågeordet i början av meningen ändrar ordföljden i bisatsen så att verbet kommer före substantivet.]

Informant K13 korrigerade meningen rätt både i början och i slutet av kursen, även om hennes förklaring inte var korrekt. Hennes metalingvistiska kunskap var vag: hon använde fel termer, *substantiv* i stället för *subjekt*, och hon angav att meningen är en bisats i stället för en frågesats. Hon var dock medveten om att ordföljden är fel men för att få poäng godkändes endast korrekta termer (se 6.2.2.1). R. Ellis (2005:149) anser att explicit kunskap ofta är inexakt, inkorrekt och inkonsekvent jämfört med implicit kunskap, vilket kan leda till att inlärare snarare har aningar om hur vissa regler fungerar än en klar förståelse för dem (se 4.3.2). Detta stämmer bra överens med informantens prestation i exempel 15.

Den sista svarstypen, där informanten endast hade metalingvistisk kunskap om en regel var mycket ovanlig i mitt material (test 1: 2,1 %; test 2: 1,5 %). I stället är det typiskt att informanterna också kunde korrigera meningen om de kände till regeln. Det är således ytterst sällsynt att en informant kan ange varför en mening är fel utan att kunna korrigera felet i meningen. I exempel 16 visar jag ett sådant fall.

(16) Testmening **Jag undrar vem kom in just.*

Test 1 (M6)

*Jag undrar vem kom in just. (0 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 2 (M6)

*Jag undrar om vem kom in just. (0 p)

Epäsuora kysymyslause. (1 p)

[Indirekt frågesats.]

I början av kursen kunde informant M6 varken korrigera meningen eller förklara varför den var fel. I slutet av kursen lade informant M6 märke till att det var fråga om en indirekt frågesats, men han kunde ändå inte rätta meningen korrekt, dvs. infoga platshållaren *som* i den indirekta frågesatsen. I stället lade han till ordet *om* i meningen. I det här exemplet är det fråga om en struktur som hör till de allra sista som tillägnas av inlärare av svenska som andraspråk och som därför anses vara svår att lära sig (se 3.2.2). Så är fallet även i min studie där denna testmening genomgående behärskades allra sämst (se 7.1.3.2).

7.1.2.2 Utvecklingen efter kursen

I detta avsnitt visas hur relationen mellan analyserad explicit kunskap och metalingvistisk kunskap utvecklades efter kursen i delgruppen på 24 informanter. I tabell 16 presenteras hur de olika svaren fördelade sig på de fyra kategorierna i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen.

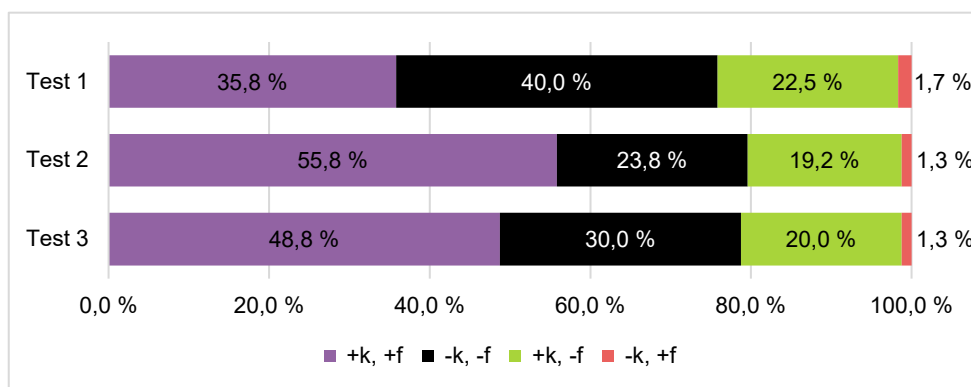
Tabell 16. Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter

	test 1		test 2		test 3	
	f	%	f	%	f	%
(1) båda rätt	86	35,8	134	55,8	117	48,8
(2) båda fel	96	40,0	57	23,8	72	30,0
(3) korrigering rätt	54	22,5	46	19,2	48	20,0
(4) förklaring rätt	4	1,7	3	1,3	3	1,3
totalt	240	100,0	240	100,1	240	100,1

Fördelningen av de olika svaren är i linje med svaren för hela gruppen. I början av kursen var den vanligaste svarskategorin (2) ”båda fel” även i delgruppen (40 %). I slutet av kursen fanns det dock mest svar (55,8 %) i kategorin (1) ”båda rätt”. Ett halvt år senare var andelen svar i kategorin (1) ”båda rätt” fortfarande högre (48,8 %) än andelen svar i kategorin (2) ”båda fel” (30 %). Andelen svar i kategorin (1) ”båda rätt” hade dock sjunkit något medan svaren i kategorin (2) ”båda fel” hade stigit.

Andelen svar i kategorin (3) ”korrigering rätt, förklaring fel” var en femtedel (ca 20 %) både i början och i slutet av kursen, liksom i hela gruppen. Den behölls också på samma nivå även efter kursen. Andelen svar i kategorin (4) ”korrigering fel, förklaring rätt” var mycket låg också i denna grupp.

Också analysen av resultaten i delgruppen visar alltså att analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap utvecklas hand i hand. Undervisningens effekt försvagades dock något i delgruppen under halvåret efter kursen. I figur 15 presenteras relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna för de 24 informanterna som deltog i de tre testen.



Figur 15. Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i de tre testen för 24 informanter.

Figur 15 visar att andelen svar där informanten både kunde korrigera felet och förklara korrigeringen med rätt regel ökade under kursen (test 1: 35,8 %; test 2: 55,8 %) medan andelen svar där informanten inte kunde någondera minskade (test 1: 40,0 %; test 2: 23,8). Andelen svar där informanten endast kunde korrigera felet utan att ange korrekt förklaring behölls på ungefär samma nivå under kursen (test 1: 22,5 %; test 2: 19,2 %). Andelen svar där informanten endast kunde ange rätt förklaring var mycket liten både i början och i slutet av kursen (test 1: 1,7 %; test 2: 1,3 %).

Informanternas kunskaper försvagades dock något efter kursen som framgår av figur 15. Mellan test 2 och test 3 minskade andelen svar där informanten både kunde korrigera felet och ange korrekt regel (test 2: 55,8 %; test 3: 48,8 %), medan andelen svar där man inte kunde någondera ökade något (test 2: 23,8; test 3: 30,0%). Men också i test 3 var andelen svar där informanten behärskade både korrigeringen och förklaringen ändå störst.

I exempel 17 visas ett fall där informanten ett halvt år senare hade glömt sådant som han hade lärt sig under kursen, vilket skedde för en del av informanterna. Efter kursen i test 2 visste informant M48 att det är fråga om en huvudsats i testmeningen

**Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.* Ett halvt år efter kursen trodde han dock att *men* inleder en bisats, trots att han korrigerade ordföljden rätt.

(17) Testmening **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

Test 1 (M48)

Vi skulle träffas vid torget men han inte kom. (0 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 2 (M48)

Vi skulle träffas vid torget men han kom inte. (2 p)

PL + PL (1 p)

[Huvudsats + huvudsats.] (informanten hade markerat dem i meningen)

Test 3

Vi skulle träffas vid torget men han kom inte. (2 p)

Sivulauseen sanajärj. (0 p)

[Bisatsordföljd.] (informanten hade markerat var den inleds)

I början av kursen godkände informanten M48 bisatsordföljden i *men*-satsen men han kommenterade inte satstypen. Han angav inte heller någon regel och därför fick han noll poäng i test 1. I slutet av kursen i test 2 korrigerade han meningen rätt och fick då två poäng för korrigeringen. Han lade även märke till att det var fråga om två huvudsatser, men eftersom han inte kommenterade negationens placering fick han endast en poäng. Ett halvt år senare i test 3 var korrigeringen fortfarande rätt men då ansåg han att det var fråga om en bisats, vilket resulterade i två poäng för korrigeringen men noll poäng för förklaringen. Enligt honom själv hade han inte använt svenska sedan kursen.

7.1.2.3 Sammanfattning av relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna samt förhållandet till tidigare forskning

I en stor del av informanternas svar var både korrigeringen och förklaringen rätt, vilket visar att det finns en positiv korrelation mellan dessa två typer av explicit kunskap i mitt material. Analysen visar också att den explicita undervisningen under kursen hade en positiv effekt på utvecklingen av både den analyserade och metalingvistiska kunskapen, eftersom andelen svar där båda uppgifterna hade lösts rätt ökade under kursen. Effekten var också relativt långvarig då andelen informanter som både kunde korrigera felen och förklara korrigeringen med en grammatisk regel hade minskat endast lite ett halvt år efter kursen.

Testet visar att informanterna nästan alltid kunde korrigera felet om de kände till och kunde verbalisera den grammatiska regeln. Men det visade sig också att behärsknigen av en relevant regel inte var en nödvändig förutsättning för att man skulle klara av att korrigera ett ordföljdsfel rätt. I ca en fjärdedel av uppgifterna kunde informanterna korrigera felen utan att kunna förklara korrigeringarna med en regel. Andelen var densamma både i början och i slutet av kursen, och i delgruppen ett halvt år efter kursen. Detta visar att analyserad kunskap inte alltid förutsätter metalingvistisk kunskap eller kan möjligen även tyda på bruket av implicit kunskap i vissa fall.

Ett liknande resultat framkommer i Green och Hecht (1992) som har analyserat förhållandet mellan korrigeringar och förklaringar på samma sätt som jag. Deras hypotes var att informanterna inte skulle kunna korrigera grammatiska fel utan att ha tillgång till relevanta regler. Deras informanter gav dock fel regel i 70 % av fallen de klarade av att korrigera, och i 55 % av fallen gav de ingen regel alls trots att de kunde korrigera felet (Green & Hecht 1992:176). I mitt material har jag inte analyserat skillnaden mellan ingen regel alls och fel regel, utan alla dessa fall har bedömts som fel.

Green och Hecht (1992:176) tolkade sina resultat som så att det inte finns något enkelt förhållande mellan behärsknigen av explicita regler och förmågan att korrigera grammatiska fel. De diskuterade rent av möjligheten att det kanske inte alls var en regel som ledde till korrekt korrigering utan att korrigeringarna gjordes utgående från inlärnarnas intuition, dvs. deras implicita kunskap (Green & Hecht 1992:178).

Det är viktigt att komma ihåg att en inlärare kan ha både explicit och implicit kunskap om samma fenomen och att dessa kunskaper kan samverka (se t.ex. Ellis, R. 2015a; de Jong 2005; 5.2.2). Det är t.ex. möjligt att informanten K13 i exempel 15 ovan först anlidade sin implicita kunskap i korrigeringen men sedan återgick till sin explicita kunskap när hon skulle analysera meningen och förklara vad som var fel i den. Bialystok (1979:98) anser att detta sker i den här typen av uppgifter (se 6.2.2.1.1). Det går inte heller att utesluta att hon kan ha haft automatiserad explicit kunskap om en regel som hon använt i korrigeringen. Automatiserad explicit kunskap går inte helt att skilja från implicit kunskap eftersom den är tillgänglig på samma sätt som implicit kunskap (se diskussionen 4.3.3).

Enligt Han och R. Ellis (1998:18) visar Greens och Hechts (1992) resultat att metaspråk, dvs. förmågan att tala om ett språk, inte är nödvändigt för grammatisk korrekthet. I deras egen studie (Han & Ellis R. 1998:18–19) kom det fram att analyserad kunskap, dvs. medvetenheten om hur grammatiska strukturer fungerar i språket, däremot kan spela en viktig roll. Greens och Hechts (1992) studie visar dock en förhållandevis stark korrelation mellan kunskapen om regler och förmågan att korrigera fel. Inlärnarna i deras studie kunde nämligen korrigera felen i 97 procent av de fall där de kunde den aktuella regeln. Min studie ger liknande resultat: i början av

kursen kunde informanterna i hela gruppen korrigera felet i 93,2 procent av de fall där de kunde regeln och i slutet av kursen var denna andel 97 procent. Det var alltså ytterst sällan som rätt förklaring inte ledde till rätt korrigering. Samma tendens fanns i delgruppen i de tre testen (test 1: 95,6 %; test 2: 97,8 %; test 3: 97,5 %).

Utgående från mina resultat är jag benägen att dela R. Ellis (2015a) uppfattning. Explicit kunskap behöver inte innebära metalingvistisk kunskap, dvs. en förmåga att förklara ett fel eller en korrigering med hjälp av korrekta grammatiska regler. Det är alltså möjligt att ha analyserad kunskap om en regel utan ha metalingvistisk kunskap om den, dvs. utan att kunna verbalisera den. Det går inte heller att utesluta möjligheten att en inlärare anlitar både explicit och implicit kunskap samtidigt. Dessutom är det inte möjligt att helt skilja mellan explicit och implicit kunskap, eftersom explicit inlärd kunskap möjligen kan proceduraliseras och då komma att likna implicit inlärd kunskap (se avsnitt 5.1.2). Det går därför inte att med säkerhet testa dessa två typer av kunskap hos inlärare separat.

Utgående från resultaten i detta avsnitt kan man dra slutsatsen att metalingvistisk kunskap stödjer inlärares analyserade kunskap. Mina informanter kunde nästan alltid korrigera felet om de kunde den korrekta grammatiska regeln. Utvecklingen mellan test 1 och test 2 visade att båda typerna av explicit kunskap utvecklades hand i hand. Den explicita undervisningen på kursen visade sig ha en positiv effekt på inläringen av både metalingvistisk och analyserad kunskap, eftersom inläarna fick klart bättre resultat i slutet av kursen än i början av kursen. Inläringen var också rätt bestående, eftersom delgruppen fick nästan lika bra resultat ett halvt år efter kursen som i slutet av kursen.

7.1.3 Utvecklingen i de enskilda testmeningarna och inläringens hållbarhet på gruppnivå

För att utreda vilken effekt den explicita undervisningen om ordföljden hade på informanternas prestation i de enskilda testmeningarna analyseras också hur informanternas kunskaper utvecklades i de tio testmeningarna var för sig.

I denna analys utgår jag från tidigare studier om inläringen av ordföljden i svenska som andraspråk (Bolander 1988a, 1988b; Hyltenstam 1977, 1978; Philipsson 2007; Paavilainen 2015; se även 3.2). I analysen av testmeningarna utgår jag från tre olika kategorier: 1) testmeningar om inversion i påståendesatser, 2) testmeningar om frågekonstruktioner samt 3) testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial. Syftet är att försöka hitta förklaringar till varför en del testmeningar behärskades bättre än andra och varför undervisningen möjligen påverkar förmågan att korrigera och förklara ordföljdsfel i olika testmeningar i olika grad.

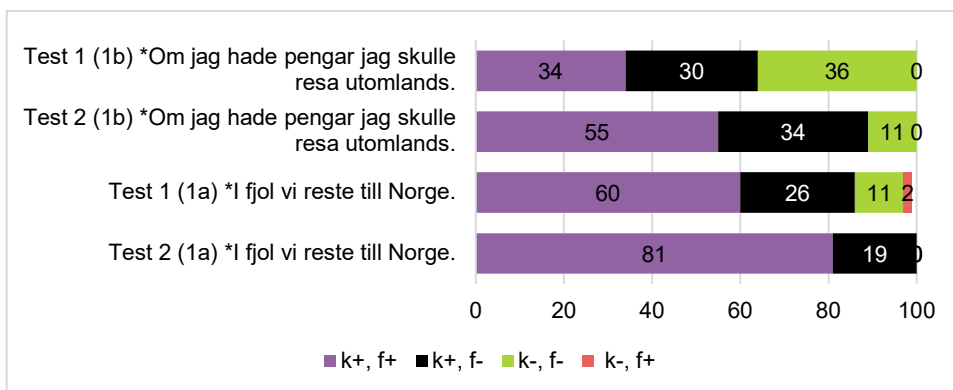
För att analysera i vilka testmeningar informanterna klarar sig bäst respektive sämst ordnas testmeningarna från den svåraste till den lättaste utgående från andelen

svar där både korrigeringen och förklaringen är korrekt i test 2. Materialet ger dock inte rum för kvantitativa analyser eftersom andelarna i de enskilda testmeningarna förblir för små för statistiska analyser.

7.1.3.1 Testmeningar om inversion

I mitt material ingår två testmeningar i påståendeformade satser där inversionen saknas och informanterna skulle tillämpa inversionsregeln i korrigeringen: 1a **I fjol vi reste till Norge* (→ *I fjol reste vi till Norge*) och 1b **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* (→ *Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands*).

I figur 16 presenteras hur tillämpningen av inversionsregeln utvecklades i dessa två testmeningar för de 53 informanterna. Andelen informanter som fick både korrigeringen och förklaringen rätt anges med lila i figuren. Med svart anges andelen informanter som endast kunde korrigera meningen men inte förklara korrigeringen, med grönt andelen informanter som inte kunde någondera och med rött andelen informanter som endast kunde ange en grammatisk regel utan att kunna tillämpa den. Den testmening som informanterna behärskade bäst i test 2 har placerats längst ner i figuren.



Figur 16. Testmeningar om inversion i påståendesatser för 53 informanter.

Som framgår av figur 16 var testmening 1a **I fjol vi reste till Norge* som inleds med ett adverb något lättare för informanterna än testmening 1b **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* där en huvudsats inleds med en spetsställd bisats. Även flera andra undersökningar visar att inversionen är svårare då satsen inleds med en bisats än då den inleds med ett enkelt adverb (se 3.2.1).

I slutet av kursen kunde alla informanter korrigera testmening 1a rätt och 81 % av dem kunde även förklara vad som var fel i meningen. Testmening 1b behärskades inte lika bra då 89 % av informanterna lyckades korrigera den och 55 % av dem

kunde ange korrekt förklaring till korrigeringen. I testmening 1a ökade andelen informanter som kunde korrigera felet med 14 procentenheter från 86 % i första testet till 100 % i andra testet. I testmening 1b ökade denna andel med 25 procentenheter från 64 % till 89 %.

För att belysa utvecklingen av korrigeringarna och förklaringarna visas i exempel 18 hur dessa förbättrades under kursen för informant K4 i testmening 1b.

(18) Testmening **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

Test 1 (K4)

**Om jag hade pengar jag skulle resa till utomlands. (0 p)*

Prepositio puuttuu, muukin lause ehkä väärin mutta en osaa korjata. (0 p)

[Prepositionen fattas, resten av meningen är kanske också fel men jag kan inte korrigera.]

Test 2 (K4)

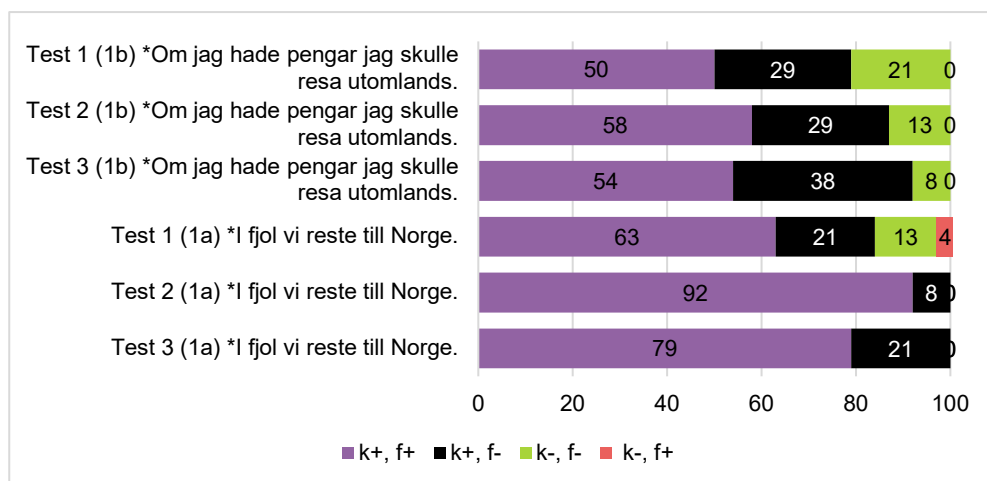
Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p)

Jos päälause tulee sivulauseen jälkeen, on sanajärjestys käänteinen. (2 p)

[Om huvudsatsen kommer efter bisatsen är ordföljden omvänd.]

I början av kursen kunde informanten varken korrigera testmeningen rätt eller förklara felet i meningen men i slutet av kursen behärskade hon båda.

Även i delgruppen på 24 informanter hade explicit undervisning en positiv effekt, och alla kunde korrigera testmeningen 1a rätt i slutet av kursen. Ett halvt år senare sjönk andelen informanter som också kunde ange korrekt förklaring från 92 % till 79 % men alla kunde fortfarande korrigera felet i testmeningen. I figur 17 presenteras hur delgruppen på 24 informanter behärskade inversionsregeln i de tre testen.



Figur 17. Testmeningar om inversion i påståendesatser för 24 informanter.

Som framgår av figur 17 behärskades testmening 1a bättre än testmening 1b även i delgruppen och så var fallet också ett halvt år efter kursen. I testmening 1b hade undervisningen endast en svag positiv effekt på delgruppen, men utvecklingen efter kursen är intressant. Andelen informanter som kunde korrigera felet fortsatte nämligen att öka efter kursen, även om andelen informanter som också kunde förklara korrigeringen minskade något. Enligt Hyltenstam (1978:36) är regeln om inversion svår att lära sig, men utvecklingen går snabbt framåt när man väl har gjort det vilket kommer fram även i mitt material.

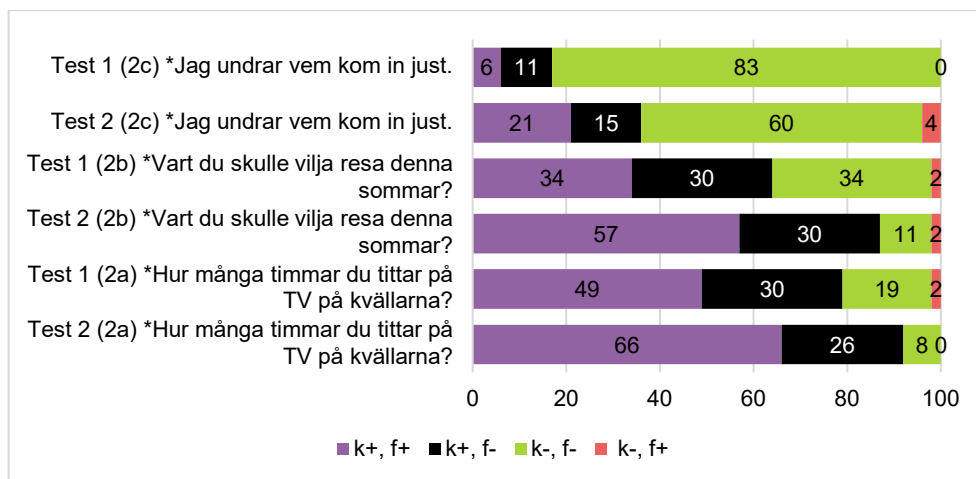
Utgående från analysen kan man konstatera att inversionen redan från början behärskades på en ganska hög nivå. Undervisningen hade dock en positiv effekt på tillämpningen av inversionsregeln i båda testmeningarna och de flesta informanter behärskade regeln efter kursen. Ett halvt år senare är undervisningens effekt hållbar i korrigeringen, medan andelen informanter som också kunde förklara korrigeringen sjönk något efter kursen. Att så många redan färdigt behärskade strukturen kan tyda på att de kanske även hade implicit kunskap om bruket av inversion. Enligt R. Ellis och Shintani (2014:103) glöms inte implicit kunskap lika lätt när den en gång har blivit tillägnad medan deklarativa fakta om grammatik lätt glöms bort.

Det faktum att mina informanter behärskade inversionsregeln något bättre efter ett adverb än efter en spetsställd bisats stöder resultaten från tidigare studier. Också andra studier har visat att inversionsregeln är svårast att behärska efter satsinledande bisatser (se 3.2.1).

7.1.3.2 Testmeningar om frågekonstruktioner

I mitt material ingick två meningar med direkta frågeordsfrågor, nämligen 2a **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* (→ *Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna?*) och 2b *Vart du skulle vilja resa denna sommar?* (→ *Vart skulle du vilja resa denna sommar?*) där inversionen fattades. Dessutom ingick i testet en indirekt frågeordsfråga, 2c **Jag undrar vem kom in just* (→ *Jag undrar vem som kom in just/Jag undrar vem som just kom in*), där subjektsmärket som fattades.

I figur 18 visas hur tillämpningen av korrekt ordföljd utvecklades i dessa tre testmeningar för de 53 informanterna.



Figur 18. Testmeningar om frågekonstruktioner för 53 informanter.

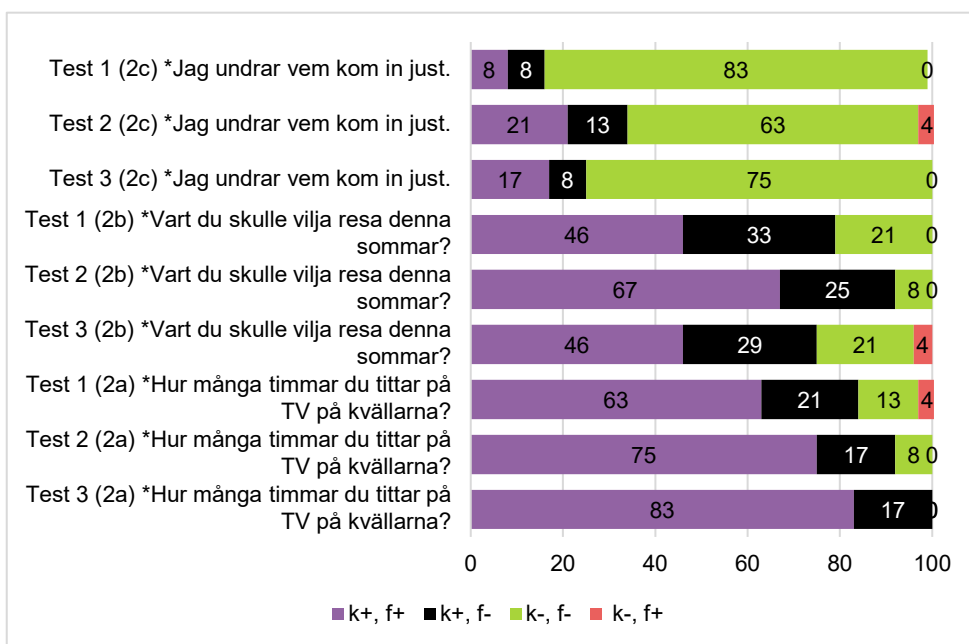
Som framgår av figur 18 hade den explicita undervisningen en positiv effekt. Testmening 2c var överlägset svårast för informanterna både i början av kursen och i slutet av kursen. I början av kursen kunde endast 17 % av informanterna lägga till ordet *som* i frågebisatsen och bara 6 % kunde även förklara sin korrigering. I slutet av kursen kunde 36 % korrigera felet och andelen informanter som också kunde förklara korrigeringen ökade med 15 procentenheter till 21 %. Denna testmening var svår för informanterna, eftersom också placeringen av adverbialet *just* kunde anses vara fel, vilket möjligen ledde till att en del inte lade märke till avsaknaden av subjektsmärket *som*.

De direkta frågeordsfrågorna 2a och 2b som hade rak ordföljd behärskades bättre än den indirekta frågesatsen. Andelen informanter som både kunde rätta ordföljdsfelet och förklara sin korrigering var något högre i mening 2a jämfört med mening 2b både i början av kursen och i slutet av kursen.⁴¹

I testmening 2b bildades predikatet av ett finit hjälpverb (*skulle*) och en infinitivfras (*vilja resa*), dvs. av en tredelad verbkedja (*skulle vilja resa*). Detta kan möjligen ha lett till att den var svårare för informanterna än den enklare direkta frågan 2a. Men verbkedjan kan också upplevas som en helsekvens som informanterna behandlar som en helhet, varför det kan ha varit naturligt för dem att placera de tre verben omedelbart efter varandra (jfr Sundman 2011a).

⁴¹ I testmening 2b förekom det också ett annat fel till vid testtillfället. Ordet *sommar* stod i bestämd form efter pronomenet *denna* i testet. Detta kan ha påverkat korrigeringen och förklaringen för en del av informanterna. (Se närmare 6.2.2.1.2.2.)

I testmening 2a ökade andelen informanter som åtminstone kunde korrigera felet från 79 % till 92 % och i testmening 2b från 64 % till 87 %. Undervisningen tycks alltså ha haft en något större effekt på mening 2b med hjälpverb än på mening 2a, men ändå behärskares ordföljden i mening 2a med bara ett verb bättre. Detta är i linje med Hyltenstams (1978) studie som visar att kontexter med enbart ett huvudverb i direkta frågeordsfrågor (t.ex. *Var sitter han?*) verkar vara lättare för bruket av inversion än kontexter med ett hjälpverb (*Var vill han sitta?*) (se 3.2.2). I figur 19 presenteras utvecklingen under och efter kursen för delgruppen på 24 informanter.



Figur 19. Testmeningar om frågekonstruktioner för 24 informanter.

Som man kan utläsa av figur 19 var utvecklingen under kursen likadan för delgruppen som för hela gruppen. Undervisningen hade i båda grupperna en positiv effekt på behärsningen av inversion i frågekonstruktioner. Såväl andelen informanter som behärskade korrigeringen som andelen informanter som också kunde förklara korrigeringen i de tre testmeningarna ökade mellan test 1 och test 2. Även ordningsföljden mellan testmeningarna var likadan som för hela gruppen, dvs. mening 2c behärskades sämst medan mening 2a behärskades bäst.

Ett halvt år senare avtog undervisningens effekt i testmeningarna 2c och 2b eftersom både andelen informanter som endast kunde korrigera felet och andelen informanter som behärskade både korrigeringen och förklaringen sjönk. Testmening

2b behärskades till och med litet sämre ett halvt år senare än i början kursen. Men i fråga om den lättaste testmeningen 2a ökade andelen informanter som behärskade både korrigeringen och förklaringen från 75 % till 83 %. Ett halvt år senare kunde alla 24 informanter korrigera testmeningen 2a även om 17 % inte kunde förklara felet. Utvecklingen fortsatte därmed i fråga om den här testmeningen efter kursen varför undervisningen kan anses ha haft en hållbar och även långvarig effekt på inläringen.

I exempel 19 presenteras ett fall där informant K13 fick förklaringen rätt först ett halvt år efter kursen i testmening 2a. I början och i slutet av kursen angav hon att det var fråga om en bisats, även om hon redan i början av kursen kunde rätta felet i ordföljden. Dessutom använde hon en grammatisk term fel i test 2, nämligen *substantiv* i stället för *subjekt*.

(19) Testmening *Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?

Test 1 (K13)

Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p)

Sivulauseessa subjekti ja predikaatti vaihtavat paikkaa. (0 p)
[Subjektet och predikatet byter plats i bisatsen.]

Test 2 (K13)

Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p)

Kysymyssana lauseen alussa muuttaa sivulauseen sanajärjestyksen niin, että verbi tulee ennen substantiivia. (0 p)
[Frågeordet i början av meningen ändrar ordföljden i bisatsen så att verbet kommer före substantiv.]

Test 3 (K13)

Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p)

Kysymyssana lauseen alussa kääntää sanajärjestyksen niin, että verbi tulee ennen subjektia. (2 p)
[Frågeordet i början av meningen ändrar ordföljden så att verbet kommer före subjektet.]

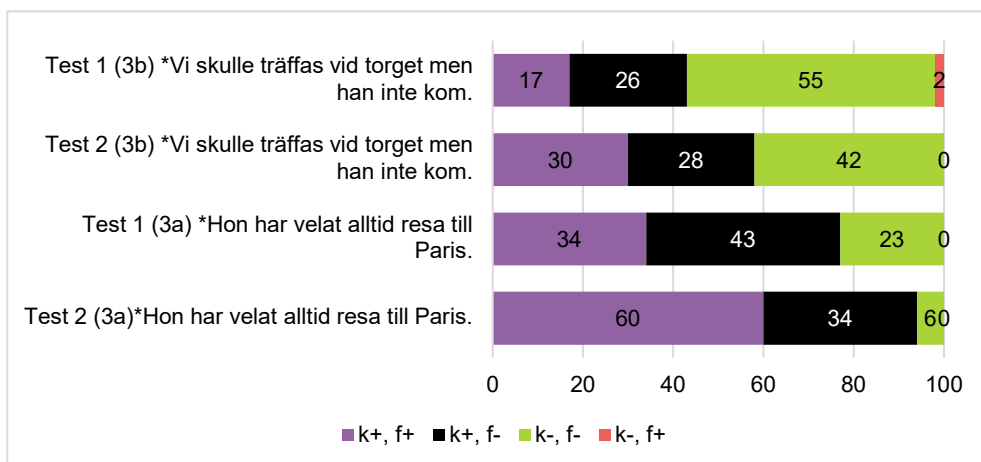
Sammanfattningsvis kan man konstatera att den explicita grammatikundervisningen på kursen hade en positiv effekt på behärskningen av ordföljden i dessa tre testmeningar. Dock var andelen korrekta svar mycket låg i testmening 2c där subjektsmärket *som* fattades. Detta resultat kan förklaras med resultat från tidigare forskning. Enligt Hyltenstam (1978) och Philipsson (2007) inlärs platshållaren i indirekta frågesatser allra sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner. Ett halvt år efter kursen försvagades inlärningsresultaten något i meningarna 2b och 2c, men

de förbättrades i testmening 2a. Denna mening var genomgående lättast för informanterna och behärskades redan före kursen på en hög nivå.

7.1.3.3 Testmeningar med mittfälsadverbial

I mitt material ingick två testmeningar som handlade om placeringen av mittfälsadverbial i en huvudsats, nämligen meningar med negationen *inte* och adverbialiet *alltid*.

I figur 20 presenteras hur de 53 informanterna behärskade ordföljden i de två huvudsatserna 3a **Hon har velat alltid resa till Paris (→ Hon har alltid velat resa till Paris)*, som hade felplacerat mittfälsadverbial, och 3b **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom (→ Vi skulle träffas vid torget men han kom inte)*, som hade felplacerad negation.



Figur 20. Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i huvudsatser för 53 informanter.

Som figur 20 visar var det svårt för informanterna att korrigera felet i testmening 3b och förklara korrigeringen med en grammatisk regel. Endast 17 % av informanterna kunde göra båda i början av kursen. Under kursen steg andelen korrekta svar med 13 procentenheter till 30 %, men fortfarande behärskades ordföljden i denna mening på rätt låg nivå. Informanterna lyckades mycket bättre med testmening 3a. I början av kursen kunde 34 % både placera mittfälsadverbialiet *alltid* rätt och förklara varför de gjorde så. Andelen sådana svar steg till 60 % i slutet av kursen. Hela 94 % kunde korrigera ordföljdsfelet i mening 3a i slutet av kursen.

Att testmening 3b var svårare än testmening 3a kan bero på att informanterna inte uppfattade att *men* inleder en huvudsats och inte en bisats. Testmening 3b hade

dessutom endast ett finit huvudverb vilket har visat sig vara en lättare kontext för korrekt placering av negationen i bisatser men en svårare kontext i huvudsatser jämfört med hjälpverbskontexter (jfr Hyldenstam 1977, 1978; se också ovan; se 3.2.3). Inlärare av svenska som andraspråk tenderar att först placera negationen framför huvudverbet. I svenskan är placeringen av negation i huvudsats dessutom markerad, eftersom negationen placeras efter det finita verbet, medan den i finskan är omarkerad genom att negationen placeras före det finita verbet (se 3.1.4). Att mina informanter kunde tolka *men*-satsen som en bisats och därför låta negationen stå kvar som i en af-sats kan beläggas med exempel 20.

(20) Testmening **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

Test 1 (K49)

Vi skulle träffa vid torget men han kom inte. (1 p)

Skullen jälkeen verbi perusmuodossa ja inte verbin jälkeen. (1 p)
[Efter 'skulle' verbet i infinitivform och 'inte' efter verbet.]

Test 2 (K49)

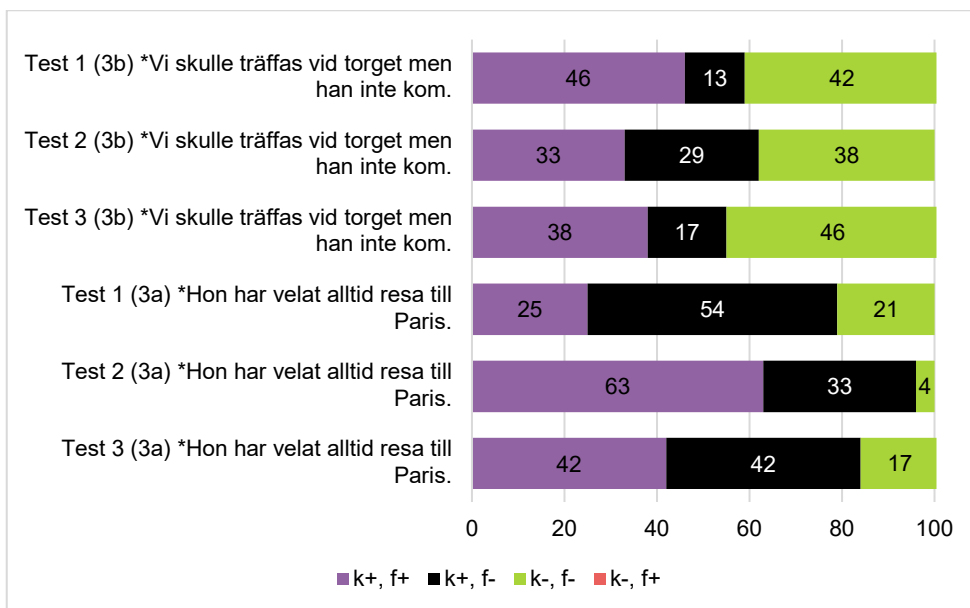
Vi skulle träffa vid torget men han inte kommer. (0 p)

Skulle jälkeen verbin perusmuoto. Sivulauseessa väärä aikamuoto. (0 p)
[Efter 'skulle' verbets infinitivform. Fel tempus i bisatsen.]

Som framgår av exempel 20 korrigerade informant K49 placeringen av negationen korrekt i början av kursen, men samtidigt ändrade hon formen på det reciproka verbet *träffas*, vilket dock var fel. Hon tog inte ställning till om det var fråga om en huvudsats eller en bisats. I slutet av kursen godkände hon emellertid negationens placering och ansåg att det var fråga om en bisats. Även då ändrade hon på verbformen.

Som framgår av figur 20 lyckades informanterna mycket bättre med ordföljden i testmening 3a. Detta kan möjligen bero på verbkontexten. Testmening 3a har ett hjälpverb, varför adverbialet placeras före huvudverbet (här *velat*). Denna ordföljd stämmer överens med den vanliga tendensen hos inlärare att i början placera negationen framför huvudverbet i både huvudsatser och bisatser. I detta fall var det dock fråga om ett tidsadverbial vars placering vanligen inlärs senare än placeringen av negation. Med tanke på verbkontexten är detta resultat i linje med Hyldenstams (1977, 1978), Bolanders (1988a, 1988b) och Paavilainens (2015) resultat.

I delgruppen som genomförde testet tre gånger var utvecklingen av informanternas kunskaper mycket intressant i testmening 3b, vilket visas i figur 21.



Figur 21. Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i huvudsatser för 24 informanter.

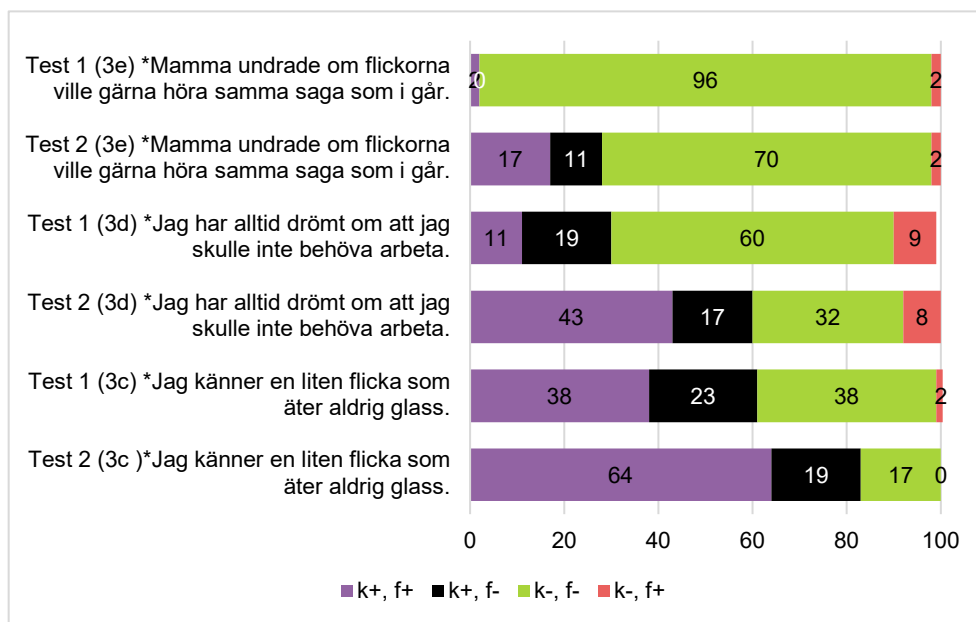
I delgruppen ökade först andelen informanter som behärskade både korrigeringen och förklaringen i testmening 3a under kursen från 25 % till 63 % på samma sätt som i hela gruppen. Ett halvt år efter kursen sjönk denna andel med 21 procentenheter till 42 %. Andelen informanter som åtminstone kunde korrigera meningen steg från 79 % till så högt som 96 % under kursen. Efter kursen sjönk andelen sådana informanter till 84 % vilket då fortfarande var högre än i början av kursen. Undervisningens effekt försvagades således något även i denna testmening som i de flesta andra testmeningarna, men testmeningen behärskades ändå bättre än i början av kursen.

I testmening 3b avvek utvecklingen i delgruppen dock från de övriga testmeningarna och även från hela gruppens prestation. Andelen informanter som både kunde korrigera felet och förklara korrigeringen minskade nämligen under kursen med 13 procentenheter från 46 % till 33 % för att igen öka med 5 procentenheter ett halvt år senare till 38 %. Andelen informanter som kunde korrigera felet ökade endast lite under kursen, från 59 % till 62 %. Det verkar alltså som om undervisningen under kursen nästan inte haft någon positiv effekt alls vad gäller förmågan att korrigera ordföljdsfelet i mening 3b. När det gäller förmågan att förklara felet var effekten snarare negativ i denna mening. I början av kursen rättade en del av informanterna felet enligt ordföljden för fa-sats, alltså huvudsats, men i slutet av kursen tillämpade en del fortfarande regeln för af-sats, alltså bisats. Den här besynnerliga utvecklingen kan möjligen bero på att man under kursen ägnade

bisatsordföljden mycket uppmärksamhet. Därför antog kanske en del av informanterna efter kursen att det måste vara fråga om en bisats.

Det kan vara så att många i början av kursen redan kunde negationens placering i huvudsatser varför denna ordföljd då kändes naturligare för dem, men att de i slutet av kursen trodde att *men* inleder en bisats. Därför godkände en del av dem i test 2 ordföljden i testmeningen genom att övergeneralisera bisatsregeln. Ett halvt år senare hade en del antingen glömt bisatsordföljden eller lärt sig skillnaden mellan en huvudsats och bisats. Eftersom bisatser i finskan inte skiljer sig strukturellt från huvudsatser, ska man som lärare ta upp det faktum att *men* faktiskt inleder en huvudsats och inte en bisats. Inläring av satser med denna samordnande konjunktion skulle förtjäna en närmare granskning i framtida studier.

Till sist analyseras hur informanterna lyckades med att rätta placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser. Testmening 3c **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass* (→ *Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass*) hade felplacerat mittfälsadverbial *aldrig*, testmening 3d **Jag har alltid drömt att jag skulle inte behöva arbeta* (→ *Jag har alltid drömt att jag inte skulle behöva arbeta*) felplacerad negation *inte* och testmening 3e **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går* (→ *Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga som i går*) felplacerat mittfälsadverbial *gärna*. I figur 22 presenteras hur informanterna presterade i dessa tre meningar.



Figur 22. Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 53 informanter.

Som figur 22 visar var testmening 3e överlägset svårast för informanterna både i början och i slutet av kursen. I början av kursen kunde endast 2 % av informanterna (en informant) både korrigera meningen och ange vad som var fel i den. Andelen sådana svar ökade visserligen under kursen men endast till 17 %. Som jag konstaterat ovan har tidigare studier visat att negationens placering i bisatser är svårare i hjälpverbskontexter än i huvudverbskontexter (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Paavilainen 2015; se även 3.2.3). Dessutom var det fråga om en indirekt *ja/nej*-fråga och det kan tänkas att alla informanter inte lade märke till att satsen är en bisats.

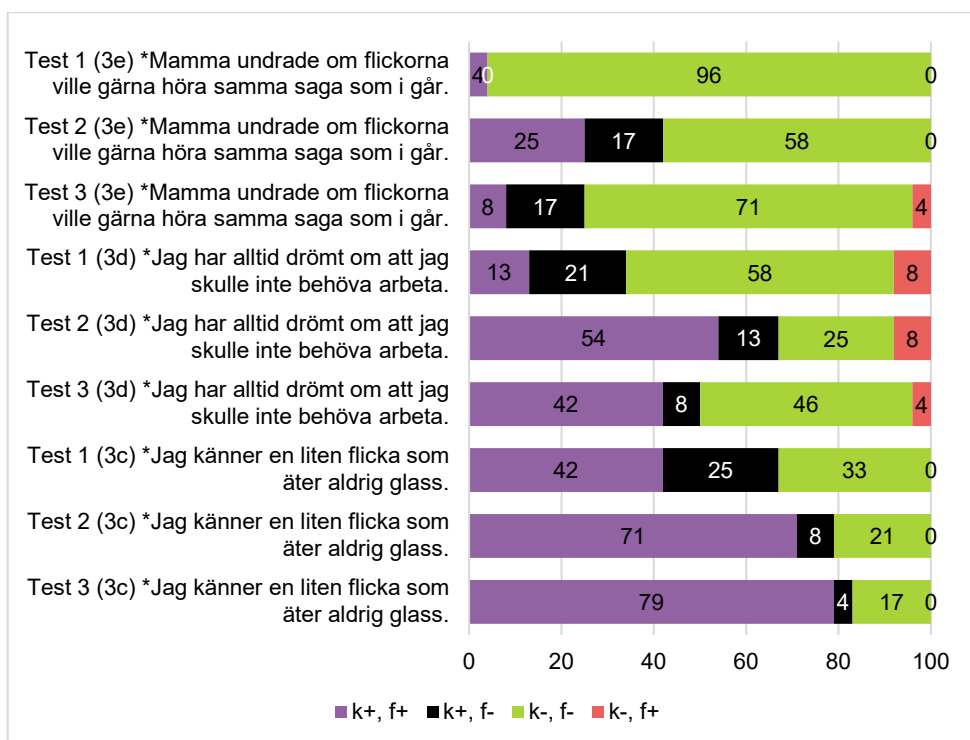
Det kan också ha varit svårt för informanterna att observera att satsadverbiala *gärna* ska placeras på samma ställe som en negation i bisatsen. Bolander (1988b) har visat att inlärare inte alltid lägger märke till att andra mittfälsadverbial placeras i satsen på samma sätt som negationen *inte*. I hennes studie var det dock fråga om huvudsatser (se 3.2.3). Allt detta kan ha lett till att meningen var extra svår för informanterna.⁴²

Även testmening 3d var svår för informanterna då endast 11 % av dem både kunde korrigera felet och förklara sin korrigering i början av kursen. Under kursen ökade dock andelen sådana svar med 32 procentenheter till 43 %. I slutet av kursen kunde 60 % av informanterna korrigera felet i ordföljden. Även i denna mening var det fråga om en hjälpverbskontext som är en svårare kontext för negationens placering i bisatser och dessutom som en verbkedja på tre verb.

Informanterna behärskade testmening 3c bäst: 38 % av informanterna kunde rätta den och förklara korrigeringen redan i början av kursen, och andelen korrekta svar steg med 26 procentenheter till 64 % under kursen. I detta fall var bisatsen en relativsats med ett enkelt huvudverb vilket i allmänhet är lättare för inlärare än bisatser med hjälpverbskontext. Resultatet stämmer alltså överens med tidigare forskning (se Hyltenstam 1977; 3.2.3). Dessutom var adverbet *alltid* möjligtvis mera bekant för informanterna än adverbet *gärna*.

I figur 23 visas hur informanternas kunskaper utvecklades i delgruppen under kursen och ett halvt år efter kursen.

⁴² I testmening 3e förekom det också ett annat fel till vid testtillfället. Substantivet *saga* stod i bestämd form i stället för obestämd form i testet. Detta kan ha påverkat korrigeringen och förklaringen för en del av informanterna. (Se närmare 6.2.2.1.2.2.)



Figur 23. Testmeningar om placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser för 24 informanter.

Även i bisatserna var utvecklingen i delgruppen i linje med hela gruppens resultat. Andelen informanter som behärskade både korrigeringen och förklaringen var något högre i delgruppen för alla dessa testmeningar både i början av kursen och i slutet av kursen. Undervisningen hade en positiv effekt på behärskningen av ordföljden i dessa bisatser då andelen informanter som både kunde korrigera felet och förklara korrigeringen steg under kursen.

I testmening 3e som var svårast även i denna grupp steg andelen informanter som både kunde korrigera felet och förklara korrigeringen med 21 procentenheter från 4 % (en informant) till 25 % under kursen. Ett halvt år efter kursen sjönk denna andel med 17 procentenheter till 8 %. Ingen kunde korrigera meningen utan att också kunna ange korrekt regel i början av kursen men i slutet av kursen kunde 42 % av informanterna åtminstone korrigera placeringen av adverbet *gärna* och ett halvt år senare klarade 25 % av det.

På samma sätt som i hela gruppen behärskade informanterna i delgruppen testmening 3d näst sämst, då endast 13 % av informanterna kunde korrigera felet och ange rätt förklaring i början av kursen. Andelen korrekta svar steg under kursen med 41 procentenheter till 54 %, men sjönk sedan med 12 procentenheter till 42 % ett

halvt år senare. I början av kursen kunde 34 % av informanterna korrigera placeringen av negationen, i slutet av kursen kunde 67 % göra det och ett halvt år senare 50 %.

Testmening 3c var lättast också i denna grupp. Andelen korrekta svar steg under kursen från 42 % till 71 %, dvs. med 29 procentenheter. Redan i början av kursen kunde 67 % korrigera ordföljdsfelet, och efter kursen lyckades 79 % med det. Det som är intressant är att andelen korrekta svar steg ytterligare ett halvt år efter kursen till 79 %, och 83 % kunde då åtminstone korrigera felet. I fråga om ordföljden i dessa tre bisatser hade explicit grammatikundervisning en positiv effekt under kursen, och i fråga om testmening 3c fortsatte den positiva utvecklingen även efter kursen.

I exempel 21 presenteras hur informant K49 lyckades korrigera ordföljden i testmening 3c först ett halvt år efter kursen. Då kunde hon även förklara felet i meningen även om hon inte angav att det var fråga om en bisats.

(21) Testmening **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass*

Test 1 (K49)

Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass. (0 p)

inget svar (0 p)

Test 2 (K49)

Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass. (0 p)

En löydä virhettä! (0 p)

[Jag hittar inget fel.]

Test 3 (K49)

Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass. (2 p)

Liikkuva määre ennen verbiä. (1 p)

[Rörlig bestämning före verbet.]

Informant K49 angav att hon hade använt svenska även efter kursen vilket kan förklara utvecklingen efter kursen eller sedan kom undervisningens effekt fram först senare.

7.1.3.4 Sammanfattning av resultaten i de enskilda testmeningarna och förhållandet till tidigare forskning

Det har länge förts en diskussion om vad det lönar sig att undervisa i grammatik. En del forskare anser att enkla regler kan läras ut explicit medan mera komplexa drag antagligen lärs bäst in implicit (t.ex. Krashen 1982; Reber 1989), dvs. genom att man utsätts för språket. Andra (t.ex. Hulstijn & De Graaff 1994) utgår i sin tur från det

motsatta och anser att komplexa grammatiska drag är svåra att lägga märke till i naturligt inflöde och att explicit undervisning därför är nödvändig (Spada 2011:230). Spada och Tomita (2010:263) har dock visat i sin metaanalys att explicit undervisning påverkar både inlärares kontrollerade kunskap (dvs. explicit kunskap) och deras spontana användning (dvs. implicit kunskap) positivt och att detta gäller både komplexa och enkla grammatiska drag. (Se vidare 5.2.3.)

Resultatet av analysen av grammatikalitetsbedömningstestet som även mätte inlärnarnas metalingvistiska kunskap stöder Spadas och Tomitas (2010) slutsats i fråga om explicit kunskap. Testet visar att alla strukturer i denna uppgift påverkades positivt av den explicita grammatikundervisningen. I de testmeningar som enligt tidigare studier av inlärningsgången kunde förväntas vara svårare för inlärare var dock utvecklingen inte alltid så märkbar. Dessutom behärskades de strukturer som enligt tidigare studier lärs in senare på en mycket lägre nivå än de som lärs in tidigare. Exempelvis i testmening 1a som inleds med tidsadverbialet *i fjol* behärskades ordföljden mycket bättre än i testmening 2c där informanterna skulle infoga platshållaren *som*.

Resultatet av samtliga testmeningar visar att det var lättare för informanterna att korrigera ett fel än att förklara korrigeringen med en grammatisk regel. Det var ytterst sällsynt att informanten endast behärskade regeln utan att kunna korrigera felet i testmeningen vilket stämmer överens med resultatet från Greens och Hechts (1992) studie. Resultatet visar också att samma meningar var lätta respektive svåra för informanterna vid alla tre tidpunkterna. Detta kan förklaras med tidigare studier om inlärnin av ordföljden i svenska som andraspråk.

I huvudsatser behärskades inversionen efter enkelt adverb bättre än efter en inledande bisats, vilket är linje med bl.a. Bolanders (1988a) resultat. När det gäller frågekonstruktioner behärskades ordföljden bättre i en direkt frågeordsfråga med ett huvudverb än i en fråga med en verbkedja. I den frågesats som innehöll ett hjälpverb var verbkedjan tredelad (*skulle vilja resa*), vilket kan ha gjort ordföljden svår för informanterna. Att lägga till den uteblivna platshållaren *som* i en indirekt frågesats var allra svårast i testmeningarna med frågekonstruktioner. Philipssons (2007) studie visar att ordföljden och platshållaren *som* i indirekta frågekonstruktioner lärs in sist, vilket kan förklara resultatet.

När placeringen av negation och andra mittfälsadverbial granskades i bisatser visade det sig att det var lättast för informanterna att placera mittfälsadverbial *aldrig* rätt i en relativ bisats vars predikat bara innehöll ett huvudverb. Detta stöder resultat från tidigare studier som visar att inlärare behärskar placeringen av mittfälsadverbial bättre i bisatser med enkelt predikat än i bisatser med verbkedja (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Paavilainen 2015). De två andra bisatserna hade båda ett predikat som bestod av en verbkedja. I dessa meningar var det lättare för informanterna att placera negationen *inte* rätt i en *att*-sats som hade en tredelad

verbkedja än mittfälsadverbialet *gärna* i en indirekt *ja/nej*-fråga som hade en tvådelad verbkedja. Jag bedömer att ordet *gärna* var svårt för informanterna att känna igen som ett mittfälsadverbial. Man kan också tänka sig att många av informanterna inte visste att en indirekt frågesats är en bisats, eftersom indirekta frågor i finskan inte skiljer sig strukturellt från direkta frågor (se t.ex. ISK 2004:1 608).

När det gäller huvudsatser var det lättare för informanterna att placera mittfälsadverbialet *alltid* korrekt i en sats med verbkedja än negationen *inte* i en samordnad sats som inleddes med konjunktionen *men*. Det är troligt att en del av informanterna trodde att *men*-satsen var en bisats. I finskan skiljer sig bisatser inte strukturellt från huvudsatser, varför det kan vara svårt för finska inlärare att veta vilka satser som är bisatser i svenskan (se t.ex. ISK 2004:841–843; Toropainen & Lahtinen 2014b).

När testmeningarna granskas som en helhet behärskades inversionen i huvudsatser överlag bättre än placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser, vilket stämmer överens med tidigare forskning om hur placeringen av negation inlärs (Pienemann & Håkansson 1999; Paavilainen 2015). Det fanns dock några undantag som gav ett avvikande resultat. Detta gäller t.ex. den samordnade huvudsatsen som inleds med konjunktionen *men* och som av en del betraktades som en bisats. (Se bilaga 6 och bilaga 7.)

Eftersom jag bara har undersökt undervisningens effekt på olika grammatiska regler som behandlades på kursen, kan jag inte ta ställning till inlärningsordningen mellan ordföljdsreglerna i svenska som andraspråk. I stället kan jag hitta vissa tendenser som kan förklara informanternas prestation i de olika testmeningarna.

I delgruppen som testades också ett halvt år efter kursen kan man se att andelen korrekta svar sjönk en del efter kursen och att andelen svar där informanterna också kunde ange korrekt regel sjönk mera. Också detta visar att det var lättare för informanterna att korrigera ett ordföljdsfel än att förklara korrigeringen med en grammatisk regel. Resultatet i de flesta meningar var dock bättre ett halvt år efter kursen än i början av kursen, även om det fanns några undantag. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visar att den formfokuserade undervisningens effekt är relativt långvarig (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015). I ett par testmeningar var resultatet en aning svagare än i början av kursen; andelen informanter som kunde korrigera felet var 4 procentenheter lägre än i början av kursen.

Avslutningsvis kan man konstatera att de strukturer som enligt studier om inlärningsordningen inlärs tidigare behärskades bättre av informanterna. Undervisningen hade dock en positiv effekt på alla de undersökta strukturerna oberoende av om de kan anses vara lätta eller svåra. I vissa fall var effekten dock mycket liten. Undervisningens effekt kan dessutom anses vara relativt hållbar då nästan alla testmeningar behärskades bättre även ett halvt år efter kursen än i början av kursen.

7.1.4 Utvecklingen hos de enskilda informanterna

Härnäst analyseras hur den explicita kunskapen utvecklades under och efter kursen som helhet utgående från antalet poäng som informanterna fick för svaren i testet. Denna analys gör det också möjligt att granska resultaten på individnivå.

Informanternas svar i testet poängsattes så att de kunde få upp till två poäng för rätt korrigering och upp till två poäng för rätt förklaring. Metoden är densamma som i Macaro och Masterman (2006:311). För rätt korrigering fick informanterna två poäng, men om de dessutom hade gjort någon felaktig ändring i satsen fick de endast en poäng. För förklaringen fick de en poäng om förklaringen var korrekt och ytterligare en poäng om de kunde ge en noggrannare och mer detaljerad förklaring med hjälp av grammatiska termer. Sammanlagt kunde informanterna alltså få upp till 20 poäng i båda delarna av testet (se vidare 6.2.2.1). Med hjälp av poängtal kan man beskriva hur den analyserade kunskapen (via korrigeringarna) och den metalingvistiska kunskapen (via förklaringarna) utvecklades, medan fokuset i den tidigare analysen (7.1.1, 7.1.2, 7.1.3) låg på den binära distinktionen rätt och fel. I denna analys framkommer också den individuella variationen, vilken man inte ser i de siffror som presenterades tidigare i analysen.

7.1.4.1 Utvecklingen under kursen: gruppnivå och variation

I det här avsnittet redovisas för resultaten i hela gruppen på 53 informanter. I tabell 17 redovisas först hur undervisningen påverkade informanternas analyserade kunskap som testades via korrigeringarna.

Tabell 17. Testresultatet för korrigeringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter

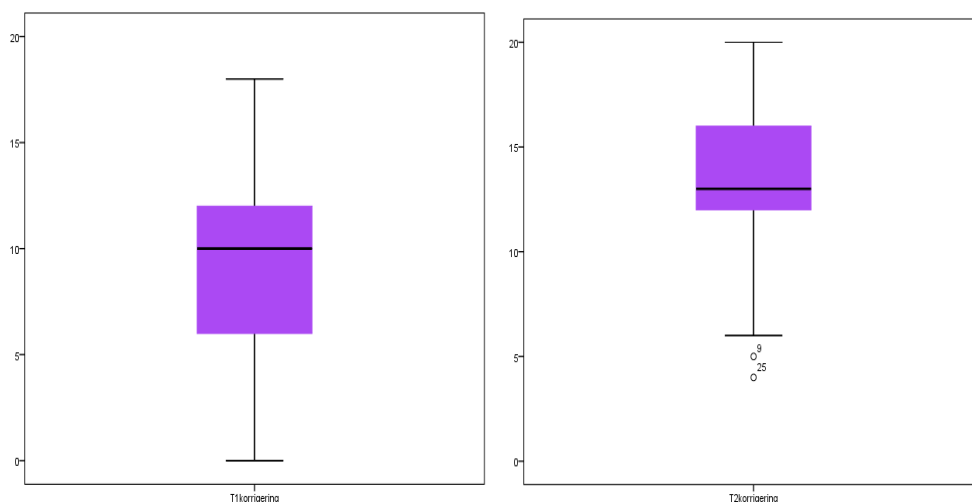
	Korrigerig	
	test 1	test 2
medeltal	9,26	13,34
median	10,00	13,00
standardavvikelse	4,16	3,70
minimum	0,00	4,00
maximum	18,00	20,00
variationsbredd	18,00	16,00
kvartilavstånd	6,00	4,00

Tabell 17 visar att resultaten i testet förbättrades mellan test 1 och test 2 när det gäller medeltalet för hela gruppen. Medeltalet för korrigeringarna steg från 9,26 poäng till 13,34 poäng under kursen. Detta är en förbättring på 44 %. Förbättringen är

statistiskt signifikant.⁴³ Därmed kan man konstatera att den explicita grammatikundervisningen har en positiv effekt på informanternas analyserade kunskap även mätt med poäng.

Som tabell 17 också visar fördelar sig resultaten inom en 18 poängs variationsbredd (eng. *range*) i test 1 och en 16 poängs variationsbredd i test 2. Informanternas analyserade kunskap varierar således kraftigt från 0 till 18 poäng i början av kursen och från 4 till 20 poäng i slutet av kursen.

I figur 24 illustreras poängtalerna för informanternas korrigeringar i test 1 och test 2 i två lådagran.



Figur 24. Resultatet för korrigeringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter.

I lådagranmen jämförs poängtalerna från början av kursen och slutet av kursen. De visar det största och minsta värdet, medianen som är det mittersta värdet, och kvartiler som avgränsar en låda i mitten som omfattar 50 % av informanternas resultat. Nedre kvartilen är gränsen för 25 % av värdena och övre kvartilen är gränsen för 75 % av värdena. Värden som ligger längre från lådan än 1,5 gånger avståndet mellan de yttre kvartilerna betraktas som utliggare och värden som ligger mer än tre gånger kvartilavståndet från lådan betraktas som avlägsna utliggare. (Se Grönroos 2004:42–44.)

I lådagranmen för korrigeringarna kan man se att resultatet i början av kursen ofta är nära 10 poäng och i slutet av kursen nära 13 poäng (den tjocka linjen i figur 24). Resultatet varierar mera i början av kursen än i slutet av kursen. I början av

⁴³ $t = -8,499$, $df = 52$, $p < 0,001$

kursen ligger hälften av informanternas prestationer inom 6–12 poäng från varandra då kvartilavståndet (eng. *interquartile range*) är sex poäng och i slutet inom 12–16 poäng från varandra då kvartilavståndet är fyra poäng (de nedre och övre gränserna i lådorna i figur 24). Lådagrammet i slutet av kursen är något positivt snett vilket betyder att flera informanter har fått svagare resultat än medeltalet.

I slutet av kursen förekommer det två utliggare i figur 24 då resultatet för två informanter ligger under nedre kvartilen; informant M9 på 5 poäng och informant M25 på 4 poäng. Deras resultat är klart svagare än de andras. Enligt bakgrundsenkäten har informant M9 inte avlagt svenska i studentexamen och informant M25 har fått det lägsta vitsordet A i studentexamen år 2003, vilket möjligen kan förklara deras svaga prestation i uppgiften. De studerar båda vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten och har datavetenskap som huvudämne.

Eftersom fördelningen är sned är medianen ett säkrare centralmått än medeltalet och kvartilavståndet ett säkrare spridningsmått än variationsbredden. Medianen stiger med tre poäng under kursen och kvartilavståndet minskar med två poäng då 50 % av informanternas resultat ligger inom 4 poängs kvartilavstånd i slutet av kursen (se tabell 17).

I tabell 18 presenteras hur informanternas metalingvistiska kunskap i förklaringarna utvecklades under kursen enligt poängtal. Informanterna blir också bättre på att förklara sina korrigeringar med hjälp av grammatiska regler under kursen, vilket redan visades i analysen av korrekthetsprocenten i avsnitt 7.1.1.

Tabell 18. Testresultatet för förklaringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter

	Förklaring	
	test 1	test 2
medeltal	3,89	7,38
median	4,00	6,00
standardavvikelse	2,91	5,16
minimum	0,00	0,00
maximum	9,00	18,00
variationsbredd	9,00	18,00
kvartilavstånd	5,00	6,00

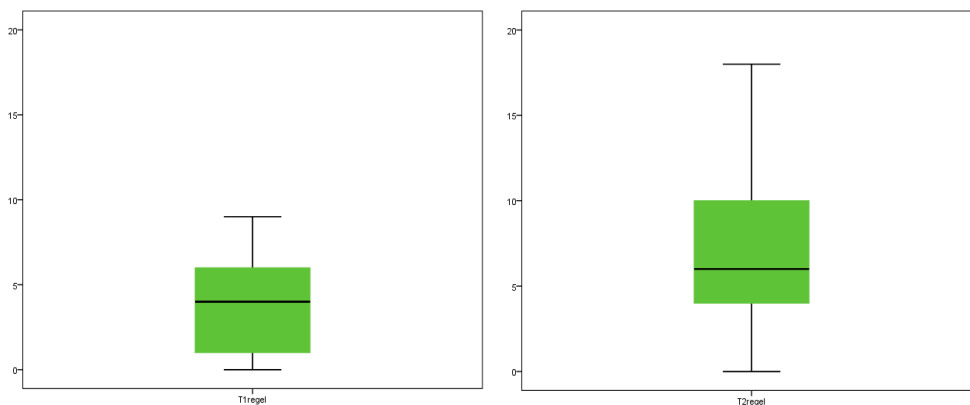
Som framgår av tabell 18 stiger medeltalet för förklaringarna från 3,89 poäng till 7,38 poäng. Detta är en förbättring på hela 90 % även om medeltalet fortfarande är mycket lågt i slutet av kursen. Informanterna presterar på mycket låg nivå i förklaringarna jämfört med deras prestation i korrigeringarna. Men också i detta fall är förbättringen

statistiskt signifikant.⁴⁴ Informanterna på kursen drar därmed nytta av den explicita grammatikundervisningen även när det gäller metalingvistisk kunskap.

I likhet med den analyserade kunskapen varierar informanternas metalingvistiska kunskap om ordföljdsreglerna kraftigt i slutet av kursen. I början av kursen fördelar sig resultaten inom en 9 poängs variationsbredd (0–9). I slutet av kursen blir variationsbredden större och poängen varierar mellan 0 och 18. Detta betyder att det förekommer stora individuella skillnader mellan informanterna. En del klarar sig mycket bra medan andra inte alls kan ange vilken regel som ligger bakom korrigeringen.

I början av kursen var informanternas kunskaper mera homogena då variationen inte var lika stor som i slutet av kursen. Det förekommer därmed en stor individuell variation i hur den explicita undervisningen påverkade informanternas metalingvistiska kunskap. Man ska komma ihåg att kursdeltagarna själva valt att repetera sin svenska på kursen. Enligt vitsordet i studentexamensprovet hade många av dem mycket svaga förkunskaper i svenska, medan en del hade mycket bra kunskaper och det varierade också hur mycket de satsade på kursen (se 6.1.1). Detta kan ha lett till stor variation i resultaten.

I figur 25 illustreras till slut poängtalerna för förklaringen i ett lådagram för test 1 och test 2.



Figur 25. Resultatet för förklaringarna i test 1 och test 2 för 53 informanter.

Figur 25 visar tydligt att variationen i resultaten är mycket större i slutet av kursen än i början av kursen. Fördelningen mellan poängen är lite positivt sned både i början av kursen och i slutet av kursen, vilket betyder att största delen av informanterna har fått sämre resultat än medeltalet. När fördelningen är sned är

⁴⁴ $t = -5,571$, $df = 52$, $p < 0,001$

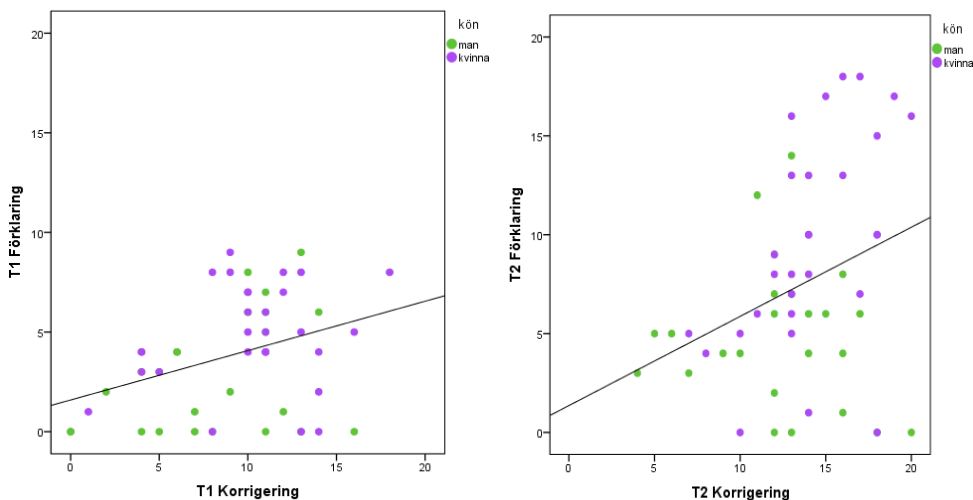
medianen och kvartilavståndet bättre mått än medeltalet och variationsbredden. Medianen stiger med två poäng under kursen från 4 till 6 vilket illustreras av det svarta sträcket i lådan i figur 25. I början av kursen ligger hälften av resultaten (50 %) i mitten inom ett 5 poängs kvartilavstånd från varandra och i slutet av kursen inom ett 6 poängs kvartilavstånd från varandra. Hälften av informanternas prestationer ligger mellan 1 och 6 poäng i början av kursen och mellan 4 och 10 poäng i slutet av kursen.

Informanterna kunde i medeltal korrigera de felaktiga meningarna bättre än de kunde förklara varför de gjorde korrigeringen. Deras metalingvistiska kunskap förbättrades visserligen procentuellt mera under kursen än deras förmåga att korrigera felen, men poängtalerna i förklaringarna var ändå mycket låga jämfört med poängtalerna i korrigeringen. Detta överensstämmer med tidigare forskning som har visat att inlärare har svårt att förklara grammatiska regler även om de kan korrigera grammatiska fel (jfr t.ex. Green & Hecht 1992).

När resultatet i förklaringen granskades i förhållande till resultatet i korrigeringen visade det sig ändå att de korrelerar positivt med varandra både i test 1 i början av kursen och i test 2 i slutet av kursen vilket framgår av figur 26.⁴⁵ Poängtalet för korrigeringarna anges på x-axeln och poängtalet för förklaringarna ges på y-axeln. Detta betyder att resultaten var i linje med varandra, dvs. att ett högt resultat i korrigeringen ledde till ett högt resultat också i förklaringen, medan ett lågt resultat i korrigeringen ledde till ett lågt resultat även i förklaringen.

Eftersom olika kartläggningar (se 2.4.2) har visat att män i Finland ofta har svagare kunskaper i svenska än kvinnor granskades fördelningen av poängen även enligt kön. I figur 26 anges ytterligare hur resultaten var fördelade mellan könen. Hur kvinnornas resultat placerar sig i figuren anges med lila och männens med grönt.

⁴⁵ Test 1: Pearson Correlation 0,354, $p = 0,009$; Test 2: Pearson Correlation 0,323, $p = 0,018$



Figur 26. Korrelationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1 och test 2.

I figur 26 kan utläsas att kvinnorna uppnådde bättre resultat än männen både i korrigeringarna och i förklaringarna. Medelvärdena för männens och kvinnornas resultat presenteras i tabell 19.

Tabell 19. Medelvärdet enligt kön för 53 informanter

	Män (n = 24)	Kvinnor (n = 29)
Test 1 Korrigering	8,13	10,21
Test 1 Förklaring	2,79	4,79
Test 2 Korrigering	12,38	14,14
Test 2 Förklaring	4,83	9,48

Som tabell 19 visar fick de kvinnliga informanterna genomgående ett högre poängtal än de manliga. Medeltalet för korrigeringen steg dock mera för männen än för kvinnorna, med 52,3 % mot 38,5 %. Att den procentuella förbättringen är mindre för kvinnorna än för männen kan möjligen bero på att kvinnorna redan från början uppnådde bättre resultat. Kvinnorna kunde också ta till sig metalingvistisk kunskap mera effektivt än männen. Medeltalet för förklaringen steg med 73,1 % för männen och 97,9 % för kvinnorna, även om de redan färdigt hade bättre resultat än männen.

Skillnaden mellan männen och kvinnorna granskades statistiskt med T-testet och med Mann Whitney-testet eftersom alla variabler inte följde normalkurvan.⁴⁶ Det

⁴⁶ Förklaring i test 1: Shapiro Wilk: män p = 0,004; kvinnor p = 0,045

visade sig att skillnaden mellan könen var statistiskt signifikant i båda testen i fråga om förklaringen.⁴⁷ De kvinnliga informanterna behärskade därmed reglerna signifikant bättre än männen både i början och i slutet av kursen. I korrigeringen förekom det ingen signifikant skillnad mellan männens och kvinnornas prestationer.

De övriga bakgrundsfaktorernas betydelse (t.ex. vitsordet i studentexamen, fakultet o.s.v.) kan inte granskas med statistiska metoder då grupperna är för små. Det är dock viktigt att komma ihåg att även andra bakgrundsfaktorer än kön kan ha lett till detta resultat. Exempelvis hade kvinnorna fått högre vitsord i svenska i studentexamen än männen (se 6.1.1) vilket också kan förklara varför kvinnorna behärskade grammatiska regler bättre än män. Kvinnor var antingen bättre motiverade eller hade bättre förutsättningar att ta till sig explicit information om språkets grammatik.

7.1.4.2 Utvecklingen efter kursen: gruppnivå och variation

I det följande analyseras resultatet i delgruppen på de 24 informanter som deltog i alla tre testen för att följa upp om undervisningens effekt var långvarig. I tabell 20 presenteras resultatet av korrigeringen av ordföljdsfelen i den här delgruppen i de tre testen. Siffrorna bygger på informanternas poängtal för varje testsvar (0, 1 eller 2 poäng, se ovan 7.1.4.1). För varje informant var maximipoängtalet för de tio testmeningarna 20 poäng.

Tabell 20. Testresultatet för korrigeringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter

Korrigering			
	test 1	test 2	test 3
medeltal	10,13	13,92	13,17
median	11,00	13,50	13,50
standardavvikelse	4,41	3,91	4,10
minimum	0,00	4,00	5,00
maximum	18,00	20,00	20,00
variationsbredd	18,00	16,00	15,00
kvartilavstånd	5,00	5,00	8,00

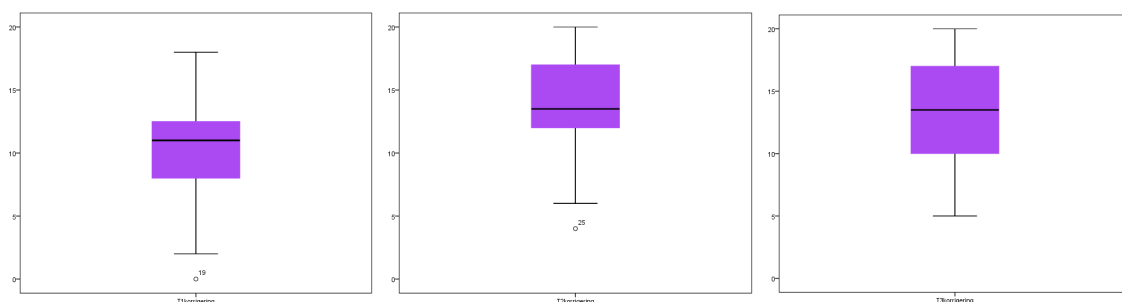
Av tabell 20 framgår att även informanterna i delgruppen blev bättre på att korrigera ordföljdsfelen under kursen. Medeltalet steg med ca 37 % från 10,13 poäng till 13,92 poäng. Informanternas analyserade kunskap om ordföljden utvecklades alltså i delgruppen på samma sätt som i hela gruppen.

⁴⁷ Test 1: $Z = -2,474$, $p = 0,013$; Test 2: $t = -3,757$, $df = 49,309$, $p < 0,001$

För en statistisk jämförelse av resultaten vid de tre olika testtillfällena användes Friedmans test som inte kräver normalfördelning. I testet används det korregerade p-värdet (eng. *adjusted significance level*) eftersom det görs parvisa jämförelser mellan tre olika par. En av variablerna följer inte normalkurvan vilket krävs för T-testet då antalet observationer är så få som här (se Grönroos 2004:114).⁴⁸ Analysen visar att det finns statistiskt signifikanta skillnader mellan fördelningarna.⁴⁹ Vidare visar parvisa jämförelser att förbättringen är statistiskt signifikant mellan resultatet i test 1 och test 2.⁵⁰ Den explicita undervisningen kan sålunda anses ha en positiv inverkan på informanternas analyserade kunskap, vilket överensstämmer med resultatet för hela gruppen samt med tidigare forskning (Norris & Ortega 2000; Goo et al 2015).

När resultaten i test 2 och test 3 jämförs med varandra visar det sig att informanternas testresultat försvagas något mellan test 2 och test 3. Medeltalet sjunker dock endast en aning från 13,92 poäng till 13,17 poäng, alltså ca 5,4 %. Försämringen är inte statistiskt signifikant.⁵¹ Utvecklingen mellan test 1 och test 3 är statistiskt signifikant på samma sätt som mellan test 1 och test 2, vilket visar att resultatet är hållbart.⁵² Därmed kan man konstatera att informanternas förbättring av den analyserade kunskapen har bevarats även efter kursen. Denna utveckling får stöd av tidigare undersökningar som har visat att undervisningens effekt på explicit kunskap är rätt så bestående (Norris & Ortega 2000; Goo et al 2015).

I figur 27 presenteras resultatet av korrigeringen som lådagram. För de aktuella siffrorna hänvisas till tabell 20.



Figur 27. Resultatet för korrigeringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter.

⁴⁸ Förklaring test 1: Shapiro-Wilk: $p = 0,02$

⁴⁹ $\chi^2 = 17,643$, $df = 2$, $p < 0,001$

⁵⁰ $p = 0,001$

⁵¹ $p = 1,000$

⁵² $p = 0,007$

Av figur 27 framgår att variationen i informanternas prestation är stor i alla testen. I början av kursen fördelar sig resultatet inom en 18 poängs variationsbredd (se tabell 20). Det lägsta poängtalet är 0 poäng och det högsta 18 poäng av det maximala 20 poäng. I slutet av kursen varierar resultatet mellan 4 och 20 poäng. Variationen i informanternas förmåga att rätta ordföljdsfel i testmeningarna är alltså lika stor i delgruppen som i hela gruppen. Ett halvt år efter kursen är variationsbredden 15. Det lägsta poängtalet är 5 och det högsta också nu 20 poäng.

De tre lådagrammen i figur 27 är negativt sneda vilket beror på att det är flera resultat som ligger över medelvärdet än under det. Då är medianen och kvartilavståndet bättre mått för att beskriva utvecklingen. Medianen stiger under kursen från 11 poäng till 13,5 poäng och förblir även ett halvt år efter kursen på 13,5 poäng. Medianen behålls på samma nivå och därmed har den analyserade kunskapen bevarats ganska väl efter kursen. Både i början av kursen och i slutet av kursen ligger hälften av resultaten inom en 5 poängs variationsbredd enligt kvartilavståndet, men ett halvt år efter kursen ligger hälften inom en 8 poängs variationsbredd. Variationen blir alltså något större med tiden.

I början av kursen fick en utliggerare (M19) 0 poäng för korrigeringarna, vilket ligger under nedre kvartilen. Hans resultat avviker därmed kraftigt från de andras. Enligt bakgrundsenkäten studerade informant M19 geologi vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten och han hade studerat i yrkesskola före studierna vid universitet. Därmed har han studerat svenska i mycket mindre utsträckning än gymnasisterna (se 2.4.1) vilket kan förklara hans svaga prestation i testet. Också i slutet av kursen förekommer det en utliggerare (M25) med poängtalet 4 vilket också ligger under nedre kvartilen. Det är fråga om samma informant som i resultatet för hela gruppen (se ovan 7.1.4.1). Ett halvt år senare förekommer det inga avvikande prestationer i resultatet.

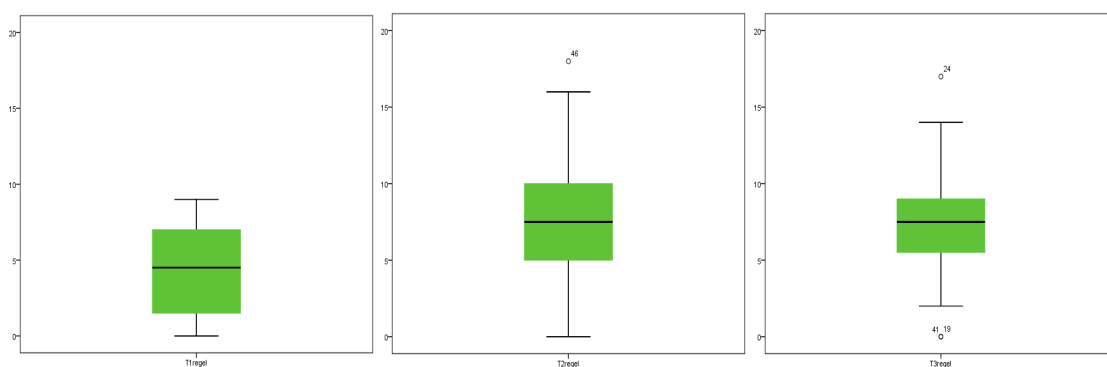
Informanterna i delgruppen blev under kursen också bättre på att ange grammatiska regler för korrigeringar på samma sätt som hela gruppen. Medeltalet för de här informanternas metalingvistiska kunskap steg under kursen från 4,46 poäng till 8,08 poäng vilket framgår av tabell 21. Detta är en förbättring på 81,2 %. Från test 2 till test 3 sjunker medeltalet för förklaringen från 8,08 poäng till 7,63 poäng, vilket är en försämring på ca 5,6 %.

Tabell 21. Testresultatet för förklaringarna enligt informanternas poängtal i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter

	Förklaring		
	test 1	test 2	test 3
medeltal	4,46	8,08	7,63
median	4,50	7,50	7,50
standardavvikelse	3,10	4,71	4,43
minimum	0,00	0,00	0,00
maximum	9,00	18,00	17,00
variationsbredd	9,00	18,00	17,00
kvartilavstånd	6,00	5,00	4,00

När utvecklingen granskas statistiskt med Friedmans test visar det sig att det finns statistiskt signifikanta skillnader mellan testen.⁵³ Parvisa jämförelser visar att förbättringen under kursen är statistiskt signifikant⁵⁴ men utvecklingen efter kursen är inte det.⁵⁵ Även skillnaden mellan test 1 och test 3 är statistiskt signifikant vilket visar att informanterna behärskar reglerna bättre efter kursen än i början av kursen.⁵⁶ Resultatet visar således att den explicita undervisningen om ordföljden har en positiv effekt på informanternas metalingvistiska kunskap om ordföljden. Ett halvt år efter kursen har resultatet försvagats så pass lite att undervisningens effekt kan anses vara hållbar, vilket överensstämmer med tidigare studier (Norris & Ortega 2000; Goo et al 2015).

I figur 28 illustreras fördelningen av poängtalerna för förklaringen i de tre testen. Siffrorna redovisas i tabell 21.

**Figur 28.** Resultatet för förklaringarna i test 1, test 2 och test 3 för 24 informanter.

⁵³ $\chi^2 = 22,628$, $df = 2$, $p < 0,001$

⁵⁴ $p < 0,001$

⁵⁵ $p = 1,000$

⁵⁶ $p < 0,001$

Av figur 28 framgår att prestationsnivån är mycket låg bland informanterna när det gäller den metalingvistiska kunskapen. I början av kursen är det lägsta poängtalet 0 poäng och det högsta endast 9 poäng av det maximala 20 poäng (se tabell 21). Men variationsbredden blir mycket större efter att informanterna fått undervisning om ordföljden på kursen. I slutet av kursen ligger det lägsta poängtalet fortfarande på samma nivå, dvs. 0 poäng, men det högsta poängtalet har nu stigit till 18 poäng. Variationsbredden har alltså fördubblats i slutet av kursen jämfört med i början av kursen. Ett halvt år senare är variationsbredden fortfarande stor. Det lägsta poängtalet är då fortfarande 0 och det högsta poängtalet är nu 17. Resultaten i delgruppen varierar därmed kraftigt på samma sätt som i hela gruppen. Variationen visar att en del av informanterna har dragit mycket nytta av undervisningen under kursen, medan en del inte har kunnat ta till sig undervisningen.

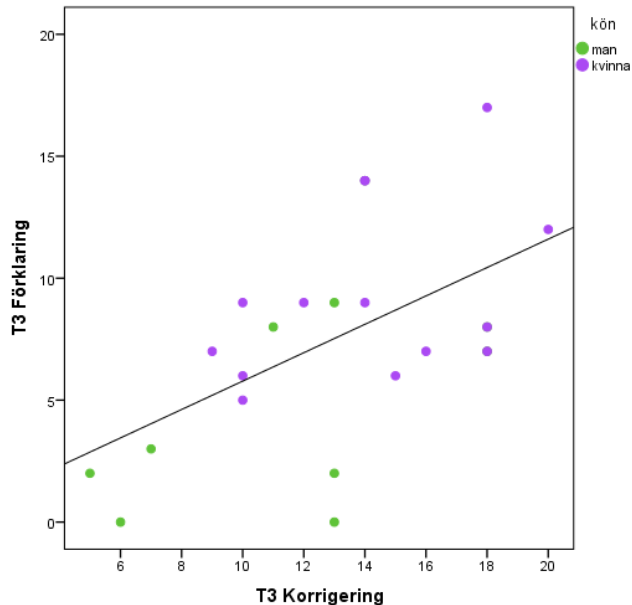
Det högsta resultatet på 18 poäng i test 2 tillhör en utliggare (K46) som presterade bättre än den övre kvartilen. Informant K46 studerade vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten och hon hade avlagt svenska i studentexamen år 1999 med det relativt låga vitsordet B. Hon hade använt svenska endast sporadiskt i sitt jobb i en blomsteraffär och hon följde inte heller med svenskspråkiga medier under fritiden. Möjligen kan hennes goda resultat bero på att hon verkligen dragit nytta av undervisningen och hon måste också ha haft stark motivation att lära sig. Också i test 3 finns en avvikande observation hos en utliggare (K24) som fick 17 poäng, vilket ligger högre än övre kvartilen. Informant K24 studerade vid humanistiska fakulteten och hon hade avlagt svenska i studentexamen med vitsordet M. I enkäten angav hon att hon sällan följde med svenskspråkiga medier på fritiden och att hon bara sällan använde svenska utanför klassrummet.

I delgruppen finns även två avvikande observationer (M19 och M41) som ligger under nedre kvartilen i test 3 med resultatet 0 poäng. Av dessa informanter hade M19 inte alls gått i gymnasiet (se ovan), men han följde ofta med svenskspråkiga medier på fritiden även om han sällan talade svenska. Informant M41 var en av de få som inte hade avlagt svenska i studentexamen. Han blev student år 2006 då svenskan hade blivit valfri i studentexamen (se 2.4.1). Han följde dock då och då med svenskspråkiga medier även om han aldrig talade svenska.

Av figur 28 framgår att lådagrammen i slutet av kursen och ett halvt år senare är en aning positivt sneda då det förekommer flera sämre resultat än medeltalet. Medianen ligger i test 1 vid 4,5 poäng och både i test 2 och test 3 vid 7,5 poäng. Hälften av resultaten ligger inom 6 poäng från varandra i test 1, inom 5 poäng från varandra i test 2 och inom 4 poäng från varandra i test 3 enligt kvartilavståndet. I ljuset av dessa siffror verkar variationen igen ha blivit mindre med tiden.

Såsom i test 1 och 2 i hela gruppen finns en positiv korrelation mellan resultatet av korrigeringen och förklaringen i delgruppen i test 3 vilket även framgår av figur

29.⁵⁷ Poängtalet för korrigeringen anges på x-axeln och poängtalet för förklaringen ges på y-axeln. I figur 29 anges ytterligare hur resultaten var fördelade mellan könen. Kvinnornas prestation anges med lila och männens med grönt.



Figur 29. Korrelationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 3.

Även i det sista testet uppnår kvinnorna i genomsnitt högre resultat än män både i korrigeringen och i förklaringen vilket visas i tabell 22.

Tabell 22. Medelvärde enligt kön för 24 informanter

	Män (n = 10)	Kvinnor (n = 14)
Test 3 Korrigering	11,80	14,14
Test 3 Förklaring	5,30	9,29

På samma sätt som i test 1 och test 2 i hela gruppen är skillnaden mellan män och kvinnor i det sista testet statistiskt signifikant i fråga om förklaringen.⁵⁸ De kvinnliga informanterna är alltså också nu signifikant bättre än de manliga när det gäller att ange grammatiska regler för korrigeringar på samma sätt som i test 1 och test 2. För korrigeringarna är skillnaden inte statistiskt signifikant. Man kan dock inte dra den

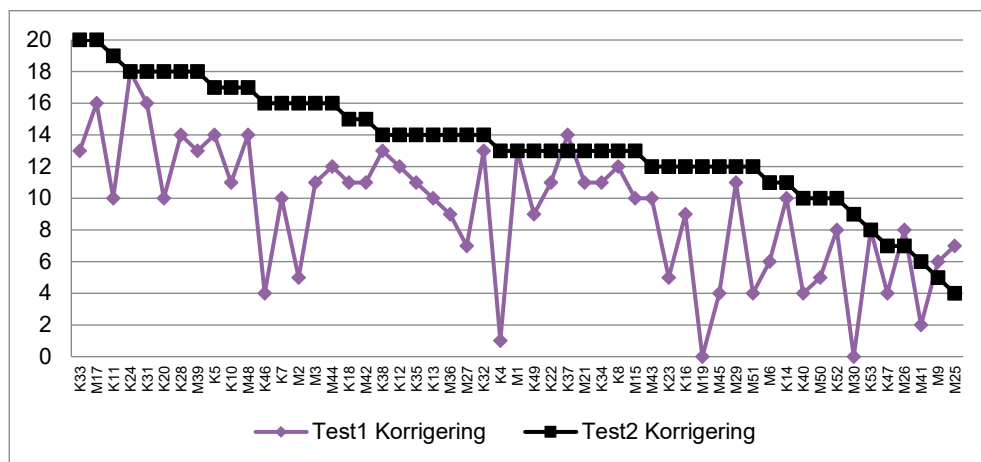
⁵⁷ Pearson Correlation 0,539, $p = 0,007$

⁵⁸ $t = -2,383$, $df = 22$, $p = 0,026$

slutsatsen att kön är den enda faktorn som förklarar skillnaden i resultatet (se 7.1.4.1 ovan).

7.1.4.3 Utvecklingen under kursen: individuell variation

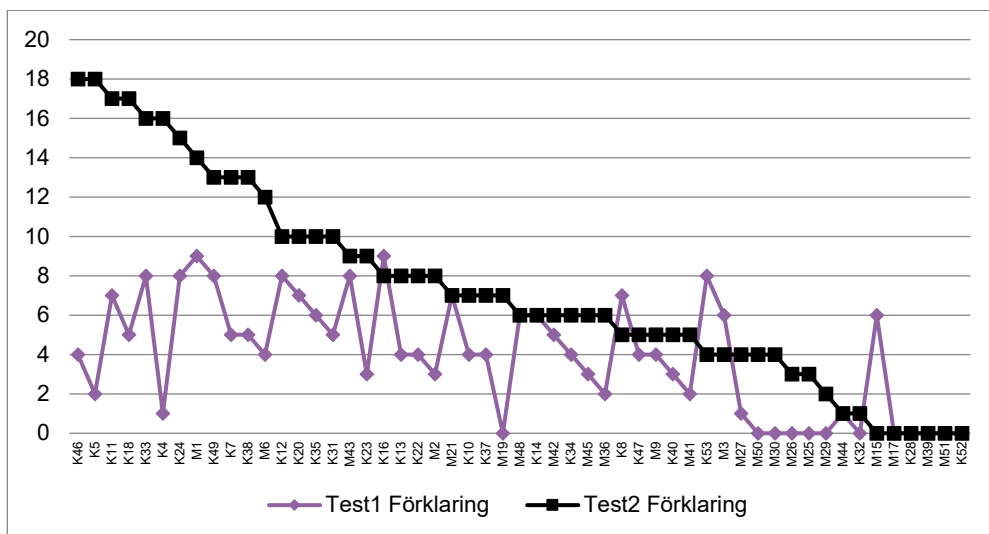
Informanternas explicita kunskap om ordföljden varierar alltså kraftigt i mitt material. En del klarar sig mycket väl medan en del inte alls kan korrigera felen i testmeningarna eller förklara varför en mening är fel. De enskilda informanternas resultat har sammanfattats i bilaga 8. I figurerna 30 och 31 visas hur informanterna klarade av korrigeringarna och förklaringarna på individnivå i början av kursen och i slutet av kursen (se även bilaga 8 för resultatet för enskilda informanter). Av figur 30 framgår hur den analyserade kunskapen som kommer fram i korrigeringarna förbättrades för nästan alla informanter under kursen. Informanterna har ordnats i ordningsföljd enligt det antal poäng som de fick i test 2.



Figur 30. Utvecklingen av korrigeringarna under kursen på individnivå för 53 informanter.

Resultatet för korrigeringarna förbättrades för 46 informanter, för tre informanter behölls den på samma nivå och för 4 informanter försvagades resultatet.⁵⁹ I figur 31 visas hur den metalingvistiska kunskapen som representeras av förklaringarna utvecklades på individnivå.

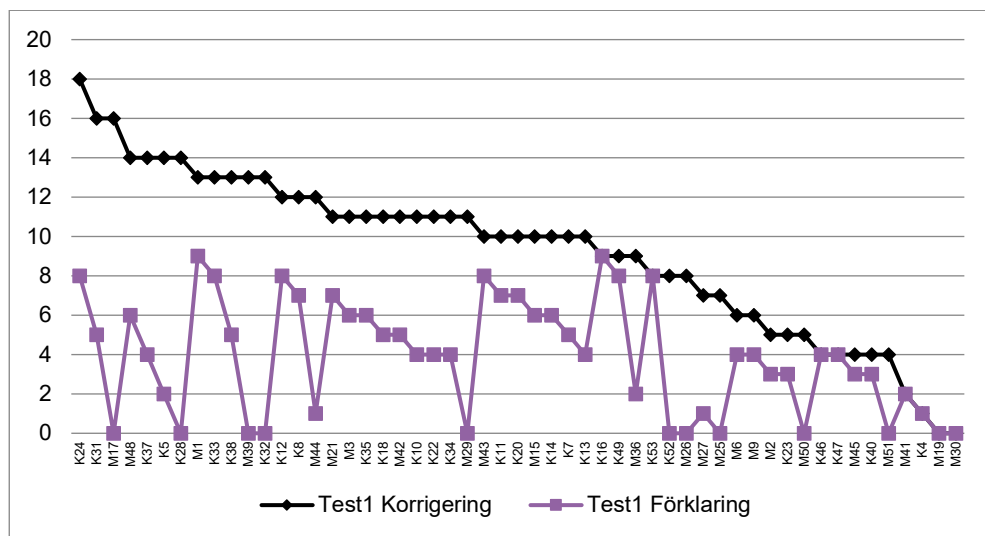
⁵⁹ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 31. Utvecklingen av förklaringarna under kursen på individnivå för 53 informanter.

Som figur 31 visar nådde de flesta informanter bättre resultat också för den metalingvistiska kunskapen i test 2. Resultatet för förklaringarna steg för 39 informanter, hölls på samma nivå för 9 informanter men försvagades något för 5 informanter.⁶⁰ Resultatet för förklaringarna förbättrades alltså inte för lika många informanter som resultatet för korrigeringarna. Men som framgår av figuren 30 och 31 uppnådde de flesta informanter ett högre poängtal både för korrigeringarna och för förklaringarna i test 2 jämfört med resultatet i test 1. I figur 32 visas hur korrigeringarna och förklaringarna förhöll sig till varandra i början av kursen. Informanterna har placerats i ordningsföljd enligt resultatet i korrigeringarna.

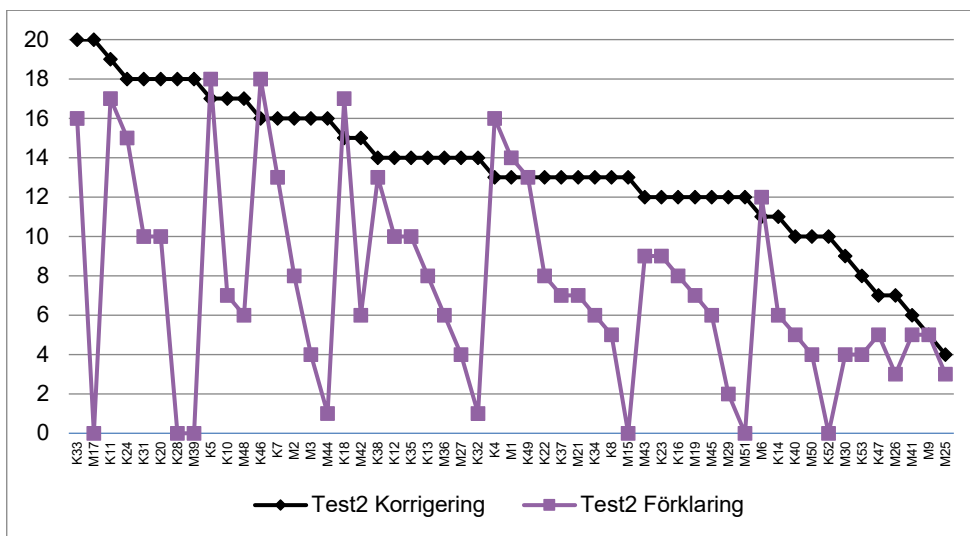
⁶⁰ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 32. Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 1 för 53 informanter på individnivå.

Av figur 32 framgår att i början av kursen klarade sig nästan alla informanter bättre i korrigeringarna, som visar på den analyserade kunskapen, än i förklaringarna, som visar på den metalingvistiska kunskapen. De flesta informanter (45/53) fick flera poäng för korrigeringarna än för förklaringarna i början av kursen och endast 8 informanter var lika starka i båda.⁶¹ Figur 32 visar tydligt att nivån är mycket låg speciellt för förklaringarna där flera informanter fick noll poäng. I figur 33 visas hur informanternas resultat såg ut i slutet av kursen i test 2.

⁶¹ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 33. Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 2 för 53 informanter på individnivå.

I slutet av kursen fick alla åtminstone några poäng för korrigeringarna, medan en del fortfarande fick noll poäng för förklaringarna. Några av informanterna (6/53) fick högre resultat för förklaringarna än för korrigeringarna i slutet av kursen, men de flesta (45/53) fick fortfarande högre poäng för korrigeringarna. Två av informanterna fick lika många poäng i båda.⁶² Trots den explicita undervisningen om ordföljden på kursen var resultatet för den metalingvistiska kunskapen alltså fortfarande mycket sämre än för den analyserade kunskapen.

När man granskar vilka informanter som i slutet av kursen fick mest respektive minst poäng för både korrigeringarna och förklaringarna hittar man två motpoler. Den som fick mest poäng (17 poäng för korrigeringarna plus 18 poäng för förklaringarna) var informant K5. Enligt bakgrundsenkäten studerade hon vid humanistiska fakulteten och hade avlagt svenska i studentexamen med det goda vitsordet M år 1993. Den informant som fick minst poäng (4 poäng för korrigeringarna plus 3 poäng för förklaringarna) var M25 som studerade vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten. Han hade avlagt svenska i studentexamen med det lägsta möjliga vitsordet A år 2003. Nedan ges några exempel på deras prestationer.

I exempel 22 visas hur informant K5, som klarade sig bäst i test 2, korrigerade och kommenterade testmening 2c **Jag undrar vem kom in just i test 1 och i test 2.* Denna mening var den svåraste för informanterna enligt korrekthetsprocenten då

⁶² Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.

endast 21 % av informanterna lyckades med både korrigeringen och förklaringen i test 2 (se 7.1.3.2).

(22) Testmening **Jag undrar vem kom in just.*

Test 1 (K5)

*Jag undrar vem just kom in. (0 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 2 (K5)

Jag undrar vem **som just** kom in. (2 p)

Vem on subjekti → vaatii *som*-sanan, just sopii mielestäni paremmin ennen predikaattia, (jos tämä on liikkuva määre sen paikka sivulauseessa on ennen predikaattia). (2 p)

[Vem är subjekt → ordet *som* krävs, ordet *just* passar enligt min mening bättre före predikatet (om *just* är ett mittfälsadverbial kommer det i bisatsen före predikatet).]

I början av kursen flyttade K5 tidsadverbialet *just* före predikatet, men hon förklarade inte varför hon gjorde så vilket resulterade i noll poäng. I hennes svar framgår ett problem i denna testmening. Det var meningen att informanterna skulle observera att det var fråga om en indirekt fråga och att ordföljden var fel, eftersom den var likadan som i en direkt fråga. En del av informanterna reagerade dock endast på placeringen av adverbialet *just* vilket också informant K5 gjorde i början av kursen. I slutet av kursen noterade hon att subjektsmärket *som* efter frågeordet *vem* fattades, och dessutom flyttade hon adverbialet *just* till mittfältet, vilket dock inte krävdes för fulla poäng. I slutet av kursen kunde hon också förklara sina korrigeringar med grammatiska regler, varför hon fick två poäng både för korrigeringen och för förklaringen.

Hennes färdighetsnivå i svenska var antagligen hög redan i början av kursen eftersom hon fått ett högt vitsord i studentexamen. Hon hade också studerat svenska ett halvt år vid en folkhögskola. Hon ville dock delta i kursen för att efter en lång paus i studierna kunna avlägga de obligatoriska studierna i svenska. Hon satsade enligt sin egen bedömning lagom mycket på kursen. Både hennes analyserade kunskap (korrigering i test 1: 14 poäng → test 2: 17 poäng) och hennes metalingvistiska kunskap (förklaring i test 1: 2 poäng → test 2: 18 poäng) förbättrades under kursen. Hon fick dessutom flera poäng för förklaringarna än för korrigeringarna i slutet av kursen, vilket endast förekom hos några av informanterna (se ovan).

I exempel 23 visas hur informant M25 löste uppgiften i testmening 3a **Hon har velat alltid resa till Paris.* Han klarade sig sämst av alla i test 2. I meningen borde mittfälsadverbialet *alltid* ha placerats efter det finita verbet som i en fa-sats. Den här

testmeningen var relativt lätt för informanterna då 60 % kunde både korrigera felet och förklara sin korrigering i test 2 och då till och med 94 % kunde åtminstone korrigera felet i test 2 (se 7.1.3.3).

(23) Testmening **Hon har velat alltid resa till Paris.*

Test 1 (M25)

*Hon har alltid till Paris resa. (0 p)

Ingen förklaring. (0 p)

Test 2 (M25)

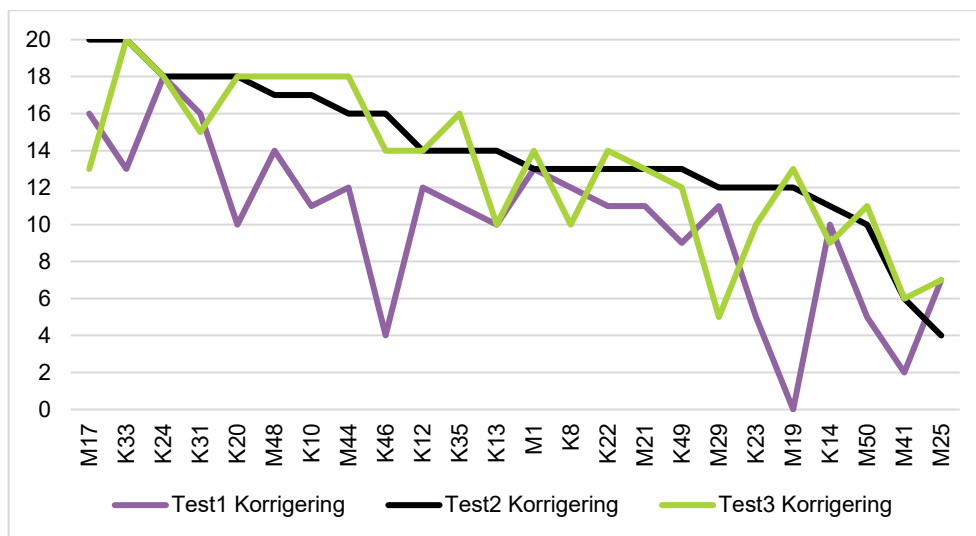
*Hon har velat (0 p)

Ingen förklaring. (0 p)

Informant M25 klarade inte av den här uppgiften vare sig i början eller i slutet av kursen. Han var bland de svagaste i hela testet, och i hans fall hade undervisningen endast en liten effekt på den metalingvistiska kunskapen om ordföljden (förklaring test 1: 0 poäng → test 2: 3 poäng). Undervisningen hade dessutom ingen som helst inverkan på hans analyserade kunskap eftersom hans prestation försvagades under kursen (korrigering test 1: 7 poäng → test 2: 4 poäng), vilket skedde för endast fyra informanter (se ovan). Det är möjligt att hans färdighet i svenska inte låg på den nivå där det är möjligt för en inlärare att tillägna sig adverbialets placering i mittfältet i en huvudsats. Också enligt tidigare studier vållar adverbialets placering problem för inlärare av svenska (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1987, 1988a, 1988b; se även 3.2.3). Enligt PT tillägnas detta först på de senare nivåerna (se Pienemann & Håkansson 1999; se även 3.2.3).

7.1.4.4 Utvecklingen efter kursen: individuell variation

Utvecklingen mellan test 1 och test 2 följer samma mönster i delgruppen som i hela gruppen: resultatet förbättrades både för den analyserade kunskapen och för den metalingvistiska kunskapen. Delgruppen testades med samma test också ett halvt år efter kursen (test 3). I figur 34 presenteras informanternas poängantal i korrigeringarna i de tre testen. Informanterna har placerats i ordningsföljd enligt resultatet i test 2.

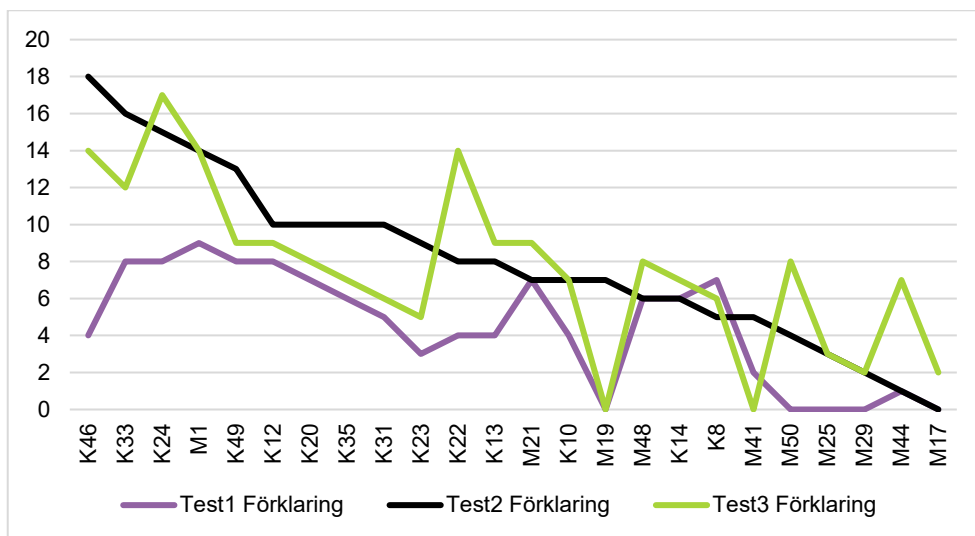


Figur 34. Utvecklingen av korrigeringarna under kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter på individnivå.

Som framgår av figur 34 uppnådde de flesta informanterna i delgruppen bättre resultat i slutet av kursen (test 2) än i början av kursen (test 1), i likhet med informanterna i hela gruppen. Utvecklingen efter kursen uppvisar dock stor variation, eftersom resultatet försvagades för en del men förbättrades för en del. Några fick till och med sämre resultat ett halvt år efter kursen än i början av kursen. Poängtalet steg för nio informanter men sjönk för nio informanter och behölls på samma nivå för sex informanter.⁶³

I figur 35 presenteras hur informanternas förklaringar utvecklades under kursen (test 1 och test 2) samt ett halvt år efter kursen (test 3).

⁶³ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.

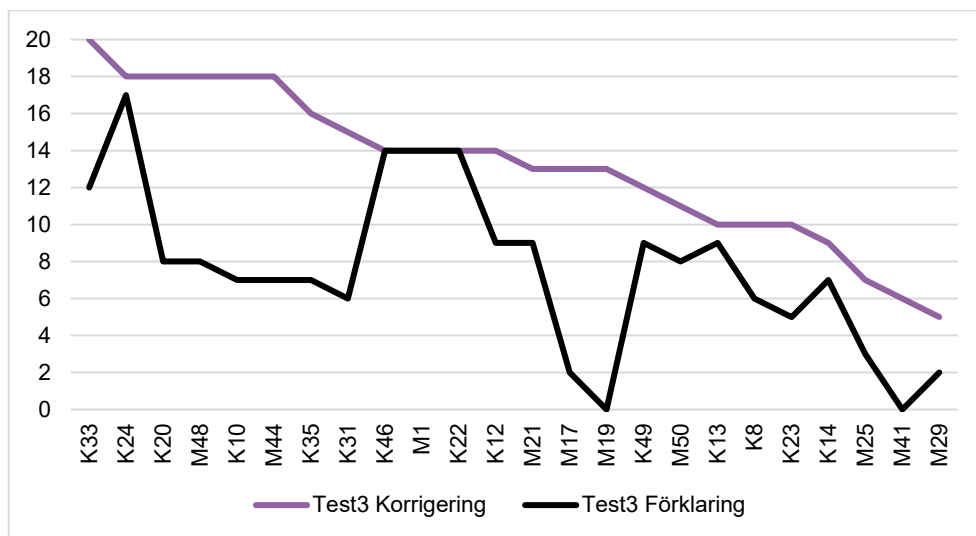


Figur 35. Utvecklingen av förklaringarna under kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter på individnivå.

Också resultatet för förklaringarna utvecklades i delgruppen på samma sätt som i hela gruppen. För de flesta informanter var den metalingvistiska kunskapen bättre i slutet av kursen än i början av kursen. Utvecklingen efter kursen visar dock stor variation bland informanterna på samma sätt som för korrigeringarna. Statistiska analyser visar att resultatet för förklaringarna förbättrades för tio informanter men försvagades för lika många efter kursen. För fyra informanter behölls resultatet på samma nivå.⁶⁴ Det finns alltså en stor individuell variation i hur väl kunskaperna om svenskans ordföljd bevarades hos informanterna efter kursen.

Också i delgruppen var informanterna i huvudsak bättre på att korrigera felen i testmeningarna än att förklara sina korrigeringar med hjälp av grammatiska regler. I figur 36 visas hur informanternas analyserade och metalingvistiska kunskap förhåller sig till varandra i test 3.

⁶⁴ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 36. Förhållandet mellan korrigeringarna och förklaringarna i test 3 för 24 informanter på individnivå.

Som framgår av figur 36 var det bara några informanter som hade lika bra resultat för både den analyserade och den metalingvistiska kunskapen. I allmänhet hade informanterna i delgruppen klart bättre resultat för den analyserade kunskapen. Av informanterna uppnådde 21 ett större poängtal för korrigeringarna än för förklaringarna, och för tre informanter var resultatet lika bra i båda. Ingen var bättre på att förklara sina korrigeringar med en grammatisk regel än att korrigera felen.⁶⁵

I exempel 24 presenterar jag utvecklingen för informant K23. Både den analyserade kunskapen och den metalingvistiska kunskapen förbättrades för henne under kursen men försvagades en del efter kursen (korrigering 5 → 12 → 10 poäng, förklaring 3 → 9 → 5 poäng). Enligt bakgrundsenkäten hade hon avlagt svenska i studentexamen med det relativt låga vitsordet B år 2000. Hon angav också att hon hade strävat efter att lyssna lite på radio och titta på tv på svenska. Dessutom hade hon efter den här kursen börjat på den obligatoriska kursen i svenska. Exempel 24 med testmening 1b **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* visar att informant K23 lärde sig inversionsregeln under kursen men glömde bort den efter kursen, även om hon då fortfarande kunde korrigera felet rätt. På gruppnivå kunde så många som 89 % korrigera ordföljdsfelet i meningen i slutet av kursen, och 55 % kunde också förklara sin korrigering (se 7.1.3.1).

⁶⁵ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.

(24) Testmening **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

Test 1 (K23)

Om jag hade pengarna skulle jag resa till utomlands. (1 p)

Sanajärjestys näin. (1 p)

[Ordföljden så här.]

Test 2 (K23)

Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p)

Koska päälauseen edessä on sivulause, kääntyy sen sanajärjestys. (2 p)

[Ordföljden blir omvänd eftersom bisatsen står före huvudsatsen.]

Test 3 (K23)

Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands.(2 p)

Korva vain sanoisi näin. (0 p)

[Örat säger så här.]

Redan i det första testet i början av kursen kunde hon korrigera den felaktiga ordföljden, även om hon också gjorde några felaktiga ändringar i meningen. I det skedet kunde hon inte förklara korrigeringen noggrannare utan nöjde sig med att konstatera att ordföljden var fel. I början av kursen fick hon en poäng både för korrigeringen och för förklaringen. I test 2 i slutet av kursen kunde hon både korrigera meningen och förklara korrigeringen med en regel som gavs på kursen. Ett halvt år senare korrigerade hon meningen rätt, men då hade hon glömt bort regeln, vilket resulterade i två poäng för korrigeringen och noll poäng för förklaringen. Därmed försvagades den metalingvistiska kunskapen om ordföljden i den här testmeningen även om den analyserade kunskapen om ordföljden fanns med ända sedan början. Det är också möjligt att hon använde sin implicita kunskap i korrigeringen. Enligt R. Ellis och Shintani (2014) är det vanligt att den metalingvistiska kunskapen med tiden försvagas eller glöms bort.

Till slut vill jag lyfta fram några intressanta fall för att visa hur mycket variation det förekom bland informanterna. I den här gruppen var informant M17 bäst på att korrigera felen i test 2 men sämst när det kommer till de grammatiska reglerna (se figurena 34 och 35). Han lyckades bra med korrigeringarna både i början och i slutet av kursen (16 poäng → 20 poäng). Det intressanta är att han inte ens försökte förklara korrigeringarna med grammatiska regler. I test 3 ett halvt år senare fick han något mindre poäng för korrigeringarna än i början av kursen (16 poäng → 20 poäng → 13 poäng). Nu försökte han dock förklara sina korrigeringar med hjälp av grammatiska regler men fick endast två poäng för förklaringarna eftersom de ofta var mycket vaga (0 poäng → 0 poäng → 2 poäng). Detta framgår av exempel 25 med testmening 1b **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

(25) Testmening **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

Test 1 (M17)

Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 2 (M17)

Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 3

Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p)

Sivulauseessa persoonapronominille aina käänteinen sanajärjestys. (0 p)
[I bisatsen ska personpronomenet alltid ha omvänd ordföljd.]

Enligt R. Ellis (2005:14) är explicit kunskap ofta inexakt, inkorrekt och inkonsekvent jämfört med implicit kunskap. Detta kan innebära att inlärare snarare kan ana hur vissa regler fungerar än att de har en klar förståelse för dem (se även 4.3.2). Det är inte uteslutet att informant M17 endast hade implicit kunskap om ordföljden. Av bakgrundsenkäten framgår att han är humanist och att han fått vitsordet B i svenska i studentexamen år 2002. Han har angett att han inte använt svenska utanför skolmiljön och att han satsat bara lite på kursen. Han ansåg att svenska är ett tvång (fi. ”pakkopullaa”) och deltog i kursen bara för att komma igenom de obligatoriska studierna. Ett halvt år efter kursen meddelade han dock att han lyckats avlägga det obligatoriska provet i svenska.

Ett likande fall är informant K10 som tycks ha dragit bara lite nytta av undervisningen när det gäller inläring av den metalingvistiska kunskapen om grammatik. Detta framgår av exempel 26 som visar att informant K10 inte blev bättre på att ange grammatiska regler i testmening 2b **Vart du skulle vilja resa denna sommar?* även om hon ända från början kunde korrigera ordföljden rätt.

(26) Testmening **Vart du skulle vilja resa denna sommar?*

Test 1(K10)

Vart skulle du vilja resa denna sommar? (2 p)

Tää kuulostaa paremmalta. (0 p)
[Det här låter bättre.]

Test 2 (K10)

Vart skulle du vilja resa denna sommar? (2 p)

Ingen förklaring (0 p)

Test 3

Vart skulle du vilja resa denna sommar? (2 p)

En osaa selittää. En osannut kai keväälläkään mutta nyt ovat vähätkin kielioppisäännöt häipyneet mielestäni. Sorry! (0 p)

[Jag kan inte förklara. Det kunde jag väl inte på våren heller men nu har jag glömt bort även det lilla som jag kunde om grammatikregler. Sorry!]

För informant K10 förbättrades den metalingvistiska kunskapen förhållandevis lite under kursen. Hennes sammanlagda poängtal för förklaringen steg med endast tre poäng (4 poäng → 7 poäng → 7 poäng) och var hela tiden lågt. Hennes korrigeringar förbättrades däremot med sex poäng under kursen och ytterligare med en poäng efter kursen (11 poäng → 17 poäng → 18 poäng). Hennes resultat i korrigeringarna var bland de bästa. Informantens metalingvistiska kunskap om svenskans ordföljd var alltså svag, även om hon befann sig på en hög färdighetsnivå i svenska i enlighet med CEFR. Hennes skriftliga färdighetsnivå i bildbeskrivningen låg nämligen på nivå B1.2 i början av kursen och på B1.1 i slutet av kursen och ett halvt år senare (se bilaga 8). I de muntliga uppgifterna bedömdes hennes färdighetsnivå vara på nivå B1.2 (se bilaga 8).

Enligt t.ex. Hulstijn (2015:39) är den metalingvistiska kunskapen viktig för inlärnigen av ett L2-språk när man försöker nå en hög färdighetsnivå i språket utanför målspråksmiljön. Detta ser inte ut att stämma i fråga om informant K10. Det finns dock en förklaring till att hennes kunskap i svenska kan ha varit implicit. Av hennes svar i enkäten i början av kursen framgick nämligen att hon då och då skrev e-post till sin vän i Sverige, att hon lyssnade på en finlandssvensk radiokanal och att hon prenumererade på en finlandssvensk tidning på lördagarna. Hon hade även sommarjobbat på en svenskspråkig ort. Ytterligare hade hon deltagit i flera frivilliga kurser i svenska, dock utan att lyckas avlägga de obligatoriska studierna vid universitetet trots två försök. Informant K10 meddelade att hon inte alls tyckte om grammatik och att hon slutade lyssna så fort hon hörde en grammatisk term. Visserligen ansåg hon att ”den tråkiga och hemska grammatiken är viktigast” när hon skulle skriva vad som var viktigt att ta upp på kursen. Hon angav också att hon hade satsat mycket på kursen men att hon deltog i den bara för att ”äntligen komma igenom tentamen i tjänstemannasvenskan”. Hon tycks ha dragit nytta av kursen, eftersom hon senare klarade av det obligatoriska provet i svenska som ingår i examen.

Det kan mycket väl vara så att informant K10 hade lärt sig svenska implicit trots att undervisningen hade varit explicit. Hon hade avlagt svenska i studentexamen 1989 med ett lågt vitsord (B), men hon hade använt svenska aktivt sedan dess, vilket betyder att hennes kunskaper i svenska delvis utvecklats utan formell undervisning. Den explicita grammatikundervisningen kan ändå ha hjälpt K10 att lägga märke till ordföljdsfelen i testmeningarna, även om hon inte kunde ge uttryck för några regler. Det är alltså möjligt att hon inte kunde uttrycka sin explicita kunskap trots att hon

kunde tillämpa den i praktiken (jfr Ellis, R. 2015a). Bl.a. R. Ellis (1993, 2015a) har påpekat att den explicita kunskapen inte alltid är deklarativ. Enligt Han och R. Ellis (1998:18) spelar den metalingvistiska kunskapen inte lika stor roll i språkinläringen som den analyserade kunskapen. Enligt min mening bekräftar informant K10:s fall detta. Hennes prestation visar också att de individuella skillnaderna mellan olika inlärare t.ex. i fråga om kontakten med språket spelar en stor roll för inläringen av ett andraspråk.

7.1.4.5 Sammanfattning av resultaten och förhållandet till tidigare forskning

Analyserna visar att undervisningen hade en positiv effekt på gruppnivå. I hela gruppen steg poängtalet för korrigeringarna från i medeltal 9,26 till 13,34, dvs. med 44 %. Skillnaden mellan resultatet i test 1 och test 2 är statistiskt signifikant. Resultatet för förklaringarna var klart sämre än för korrigeringarna både i test 1 och test 2. Medeltalet för förklaringarna steg dock med 90 % från 3,89 till 7,38 poäng. Också denna skillnad är statistiskt signifikant. I tidigare studier har man fått liknande resultat om den explicita undervisningens effekt (t.ex. Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015).

För delgruppen utvecklades resultatet under kursen på ett likadant sätt som för hela gruppen även om deras medeltal var något bättre än för hela gruppen. Resultatet i test 3 visade att kunskaperna om svenskans ordföljd inte försämrades mycket efter kursen. Också detta resultat stämmer överens med tidigare forskning som har visat att effekten av explicit grammatikundervisning är relativt bestående (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015; se 5.2.1).

Förmågan att korrigera ordföljdsfelen var genomgående klart bättre än förmågan att förklara korrigeringarna med grammatiska regler, vilket får stöd av tidigare forskning (Green & Hecht 1992). Andraspråksinlärare behöver ju normalt inte korrigera sin egen eller andras produktion eller analysera varför de uttrycker sig på ett visst sätt, utan det räcker med att producera något. En del är bra på att använda sin grammatiska ”monitor” när de uttrycker sig på andraspråket medan andra inte gör det (Krashen 1982; se även 5.1.1).

På gruppnivå korrelerade den analyserade och den metalingvistiska kunskapen med varandra. De som klarade sig bra i korrigeringarna klarade sig i allmänhet också bra i förklaringarna och tvärtom. Detta stöder tanken om att den explicita kunskapen ofta utvecklas tillsammans med den metalingvistiska kunskapen (Ellis, R. 1993:93). Explicit undervisning om grammatiska regler anses hjälpa inlärare lägga märke till om olika strukturer i inflödet följer reglerna eller inte (t.ex. Ellis, N. 2005:324). Detta kan förklara det faktum att informanterna blev bättre på att korrigera grammatiska fel också i de fall där de inte kunde ge uttryck för reglerna. Men det är också möjligt

att de som kunde svenska rätt bra hade lättare att ta till sig metalingvistisk kunskap om ordföljdsreglerna.

De kvinnliga kursdeltagarna fick i medeltal ett bättre resultat i båda testen än de manliga, och de hade också i medeltal bättre vitsord i studentexamensprovet i svenska. Detta resultat stämmer överens med tidigare kartläggningar i Finland som har visat att kvinnor i medeltal har bättre kunskaper i svenska än män och att kvinnor också har bättre motivation att lära sig svenska (se 2.4.2). Skillnaden mellan könen var statistisk signifikant i fråga om den metalingvistiska kunskapen.

En analys av resultaten på individnivå visar att majoriteten av informanterna förbättrade sitt resultat under kursen. Utvecklingen var bättre för den analyserade kunskapen än för den metalingvistiska kunskapen: för korrigeringarna förbättrades resultatet för 46 av 53 informanter och för förklaringarna förbättrades resultatet för 39 av 53 informanter.

Variationen mellan de olika informanterna var stor både i början av kursen och i slutet av kursen och blev i själva verket större under kursen i fråga om förklaringarna. För de flesta förbättrades både den analyserade och den metalingvistiska kunskapen under kursen, men detta gällde inte alla. Resultatet för korrigeringarna förbättrades inte alls för tre informanter och till och med försämrades för fyra informanter i test 2. Resultatet för förklaringarna förbättrades inte för nio informanter och försvagades för fem informanter.

Variationen kan förklaras med flera olika faktorer, som individernas förkunskaper i början av kursen, deras akademiska inlärningsförmåga, språkliga begåvning och motivation (Housen & Pierrard 2005; Spada 2011; Dörnyei & Ryan 2015; se även 5.2.3). I gruppen fanns några informanter vars svenska språkfärdighet uppenbarligen var på så låg nivå att de inte kunde ta till sig undervisningen i grammatik som gavs på kursen.

Det förekom även stor variation i hur väl kunskaperna bevarades under halvåret efter kursen. För en del hade kunskaperna försämrats betydligt och för några hade de till och med förbättrats. En positiv utveckling efter kursen kan förklaras med att personen hade fortsatt att studera svenska eller i varje fall haft kontakt med svenska också efter kursen.

Resultatet visar också att det fanns informanter som kunde korrigera ordföljdsfelen rätt trots att de saknade metalingvistisk kunskap om ordföljden eller i varje fall inte kunde ge uttryck för den. Detta stämmer överens med Greens och Hechts (1992) resultat. Några lärde sig visserligen reglerna under kursen men de glömde dem under det följande halvåret – vilket inte är ovanligt gällande metalingvistisk kunskap (Ellis, R. & Shintani 2014).

Det är också möjligt att några av informanterna hade implicit kunskap om ordföljden i de strukturer som förekom i testmeningarna. Enligt en enkät som delgruppen fyllde i ett halvt år efter kursen hade några haft rätt mycket kontakt med

svenskan utanför klassrummet också efter kursens slut (se 6.1.1). Man kan inte heller utesluta att några lärde sig grammatiska strukturer implicit genom den input som de fick under kursen eller att den implicita inläringen skedde utanför klassrummet.

7.2 Analys av bildbeskrivningar

I studien undersöks också vilken effekt den explicita undervisningen på kursen hade på informanternas grammatiska korrekthet i fri skriftlig och muntlig produktion. Tidigare studier av hur formfokuserad undervisning påverkar den grammatiska korrektheten i inlärares fria produktion har gett motstridiga resultat. En del studier har inte påvisat någon effekt alls, medan andra har påvisat en positiv effekt. (Ellis, R. 2008b:855.) Metaanalyserna visar också att endast en liten del av undersökningarna hittills byggt på uppgifter som tillåter fri produktion och som gör det möjligt att få fram implicit kunskap hos inlärares (Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015; se 5.2.1).

Enligt R. Ellis (2015a:417) är det viktigt att använda uppgifter som mäter både explicit och implicit kunskap när man vill studera effekten av formfokuserad undervisning. Därför omfattar min studie uppgifter som tillåter fri produktion i form av både skriftliga och muntliga bildbeskrivningar. De skriftliga bildbeskrivningarna samlades in i början av kursen, i slutet av kursen samt ett halvt år senare, medan de muntliga bildbeskrivningarna samlades in endast i början och i slutet av kursen (se närmare 6.2). Enligt R. Ellis (t.ex. 2006a:458) kan man anta att skriftlig produktion mäter explicit kunskap hos inlärare, medan muntlig produktion mäter implicit kunskap.

I de skriftliga bildbeskrivningarna har jag valt att undersöka bruket av inversion i huvudsatser samt placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser. Förutom bruket av inversion i påståendesatser har jag inkluderat bruket av inversion även i direkta frågeordsfrågor, eftersom deras antal i materialet är så litet att det inte går att granska dem separat. I de muntliga bildbeskrivningarna kan jag dock endast undersöka inversionen i huvudsatser p.g.a. för få belägg på negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser.

7.2.1 Skriftliga bildbeskrivningar

I samband med grammatikalitetsbedömningstestet skrev alla 53 informanter en bildbeskrivning utgående från en bildserie (se bilaga 4). Uppgiften gjordes i början av kursen och i slutet av kursen. De 24 informanter som deltog i testet ännu ett halvt år efter kursens slut skrev bildbeskrivningen ytterligare en tredje gång. Jag utgår från att informanterna i huvudsak anlitade sin explicita kunskap i den skriftliga bildbeskrivningen, eftersom de hade möjlighet att medvetet granska sin produktion

i lugn och ro. Det är dock möjligt att en del i stället anlidade sin implicita kunskap, eftersom fokuset i den här uppgiften låg på betydelsen. Uppgiften riktade därmed inte uppmärksamhet på formen på samma sätt som grammatikalitetsbedömningstestet (se 6.2.2).

7.2.1.1 Utvecklingen i skriftlig färdighet under kursen

Tidigare studier av texter skrivna av inlärare har visat att textens längd spelar en viktig roll. Ju bättre språkkunskaper inläraren har, desto längre text skriver hen mätt i antalet ord (t.ex. Cumming et al. 2005:33). De som kan språket rätt bra använder flera olika ord och längre och flera satser, och de når bättre grammatisk korrekthet och argumenterar bättre än de som har svagare kunskaper (Cumming et al. 2005:33). Textens längd är också av betydelse för bedömningen av inlärarens språkfärdighet (Barkaoui 2010:530). Enligt Ortega (2003) påverkas antalet satser och den syntaktiska komplexiteten av inlärarens språkkunskaper, även om dessa egenskaper inte automatiskt leder till ett bättre språk.

I början av kursen omfattade informanternas bildbeskrivningar i genomsnitt 133,2 ord och 24,3 satser varav 19,4 var huvudsatser och 4,9 bisatser. I slutet av kursen skrev de i genomsnitt 152,5 ord och 27,2 satser varav 21,6 var huvudsatser och 5,6 bisatser. Informanterna skrev således längre texter i slutet av kursen än i början av kursen. Det ökade antalet ord kan delvis ses som en följd av det ökade antalet satser i bildbeskrivningarna. Andelen bisatser stannade på ungefär samma nivå. I början av kursen var andelen 20,2 % och i slutet av kursen 20,6 %. Detta kan bero på att andelen bisatser överhuvudtaget är ganska konstant i språket, när man väl lärt sig att använda dem. I Wijers (2018) studie uppnådde unga vuxna formella inlärare av svenska som L2 samma andel bisatser som infödda svenskatalare på bara sex månader. Tabell 23 visar den genomsnittliga textlängden i antalet ord, den genomsnittliga antalet satser och fördelningen mellan huvud- och bisatser i den första bildbeskrivningen i början av kursen och i den andra bildbeskrivningen i slutet av kursen.

Tabell 23. Genomsnittlig textlängd i antal ord, genomsnittligt antal satser samt antalet huvudsatser och bisatser för 53 informanter i de skriftliga bildbeskrivningarna

Bildbeskrivning	Antal informanter	Textlängd i ord	Satser	Huvudsatser	Bisatser
Bildbeskrivning 1	53	133,2	24,3	19,4	4,9
Bildbeskrivning 2	53	152,5	27,2	21,6	5,6

Skillnaden mellan texternas längd i början och i slutet av kursen är statistiskt signifikant.⁶⁶ Kursen verkar alltså haft en positiv effekt på informanternas skriftliga produktionsförmåga.

För att få en bild av hur informanternas språkfärdighet utvecklades under kursen visas i tabell 24 deras CEFR-nivå i början av kursen och i slutet av kursen.

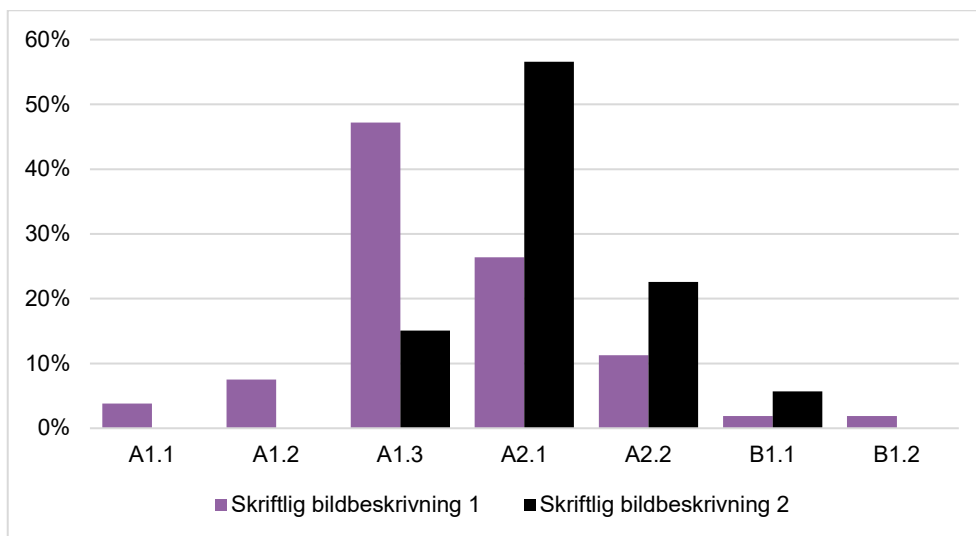
Tabell 24. Färdighetsnivån i den skriftliga bildbeskrivningen i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter

Färdighetsnivå	Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2	
	n	%	n	%
A1.1	2	3,8		
A1.2	4	7,5		
A1.3	25	47,2	8	15,1
A2.1	14	26,4	30	56,6
A2.2	6	11,3	12	22,6
B1.1	1	1,9	3	5,7
B1.2	1	1,9		
totalt	53	100	53	100

I början av kursen befann sig sammanlagt 58,5 % av informanterna på de allra lägsta nivåerna A1.1, A1.2 och A1.3, men i slutet av kursen befann sig endast 15,1 % av informanterna på nivå A1.3 och ingen på de lägre nivåerna. I början av kursen befann sig nästan hälften av informanterna (47,2 %) på nivå A1.3, medan den största andelen (56,6 %) i slutet av kursen befann sig på nivå A2.1, alltså en nivå högre upp.

I början av kursen uppnådde bara två informanter minst nivå B1, som är den nivå som krävs för att bli godkänd i de obligatoriska studierna i svenska vid universitet och högskolor. I slutet av kursen hade antalet sådana informanter ökat till tre personer. Fortfarande låg alltså de flesta informanter (94,3 %) under den nivå som krävs i högskolestudierna. Färdighetsnivån hade trots det stigit närmare denna nivå. I figur 37 ser man klart hur färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna utvecklades för de 53 informanterna under kursen.

⁶⁶ $t = -3,973$, $df = 52$, $p < 0,001$



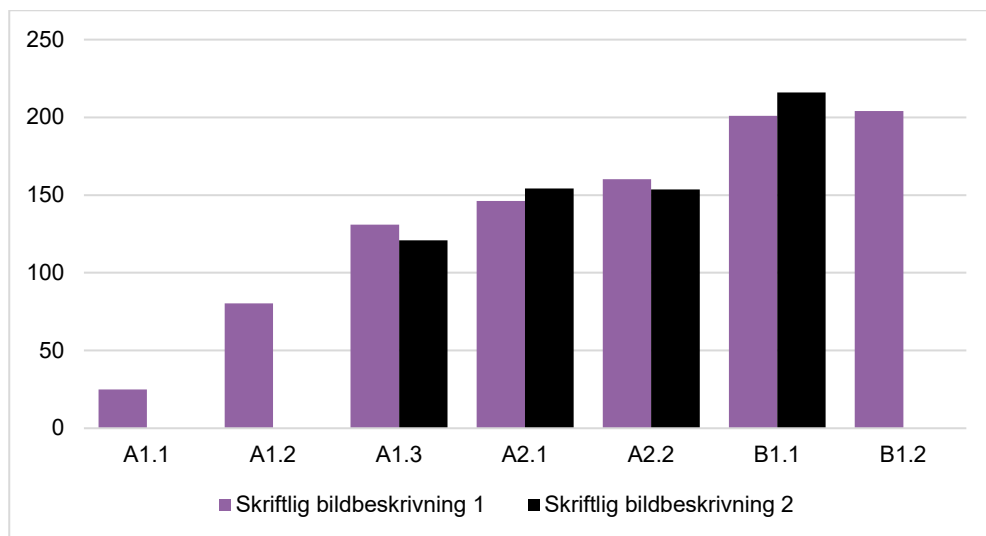
Figur 37. Färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen i den skriftliga bildbeskrivningen för 53 informanter.

Som framgår av figur 37 skedde det en klar utveckling under kursen. Skillnaden mellan färdighetsnivåerna i början och i slutet av kursen var statistiskt signifikant.⁶⁷ Därmed kan man konstatera att den explicita undervisningen verkar ha haft en positiv effekt på informanternas skriftliga färdighet i svenska. En närmare granskning av resultatet visar att färdighetsnivån steg under kursen för 33 informanter och behölls på samma nivå för sexton informanter. För fyra informanter sjönk nivån.⁶⁸

Eftersom textens längd är av betydelse för bedömningen av inlärares språkfärdighet (Barkaoui 2010:530), analyserades också relationen mellan textlängden mätt i antalet ord och CEFR-nivån. Bristfälliga språkkunskaper kan vara en orsak till en kort text, men en längre text innebär inte automatiskt god kvalitet, utan kvaliteten påverkas också till exempel av disposition och innehåll (Toropainen & Lahtinen 2014a:192). I mitt material visade det sig att informanterna på de högre färdighetsnivåerna i regel skrev längre berättelser än de som befann sig på de lägre nivåerna. Detta gällde både i början av kursen och i slutet av kursen, vilket framgår av figur 38.

⁶⁷ Analysen gjordes med T-testet utgående från Facets-analysen: $t = -6,708$, $df = 52$, $p < 0,001$.

⁶⁸ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 38. Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i början av kursen och i slutet av kursen för 53 informanter.

Korrelationen mellan texternas längd och färdighetsnivån var statistiskt signifikant både i början av kursen och i slutet av kursen.⁶⁹ Detta resultat är linje med tidigare forskning som har visat att ju bättre språkkunskaper inläraren har, desto längre texter skriver hen mätt i antalet ord (t.ex. Cumming et al. 2005:33; Gebril & Plakans 2009:58–59; Lahtinen & Palviainen 2011:92). Man ska dock komma ihåg att det på vissa färdighetsnivåer bara fanns några få informanter (se tabell 24). Det var t.ex. endast en informant som uppnådde färdighetsnivån B1.2 i början av kursen.

7.2.1.2 Utvecklingen efter kursen

Informanterna i delgruppen gjorde uppgiften tre gånger, dvs. även ett halvt år efter kursen. Tabell 25 visar den genomsnittliga textlängden i delgruppen i antalet ord, det genomsnittliga antalet satser samt fördelningen mellan huvud- och bisatser i början av kursen, i slutet av kursen samt ett halvt år efter kursen.

⁶⁹ Spearmans rangkorrelation i början av kursen $Rho = 0,533$, $p < 0,001$; Spearmans rangkorrelation i slutet av kursen $Rho = 0,415$, $p = 0,002$

Tabell 25. Genomsnittlig textlängd i antal ord, genomsnittligt antal satser samt antalet huvudsatser och bisatser för 24 informanter i de skriftliga bildbeskrivningarna

Bildbeskrivning	Antal informanter	Textlängd i ord	Satser	Huvudsatser	Bisatser
Bildbeskrivning 1	24	148,6	26,9	20,7	6,3
Bildbeskrivning 2	24	158,8	28,0	21,2	6,9
Bildbeskrivning 3	24	162,9	28,8	21,1	7,6

Som framgår av tabell 25 skrev informanterna i delgruppen något längre texter i slutet av kursen och också ett halvt år efter kursen än i början av kursen. Ett halvt år efter kursen omfattade texterna i genomsnitt 162,9 ord och 28,8 satser. Antalet huvudsatser var 21,1 och antalet bisatser 7,6. Även andelen bisatser ökade något i den här gruppen. I början av kursen var andelen bisatser i medeltal 23,2 %, i slutet av kursen 24,5 % och ett halvt år senare 26,5 %. Informanternas språk blev därmed med tiden syntaktiskt mera komplicerat. Andelen bisatser var något högre i delgruppen än i hela gruppen.

En statistisk analys av texternas längd visade dock att utvecklingen inte var statistiskt signifikant vare sig under kursen eller ett halvt år senare.⁷⁰ I delgruppen var skillnaderna för små och antalet informanter för litet för att utvecklingen skulle vara statistiskt signifikant.

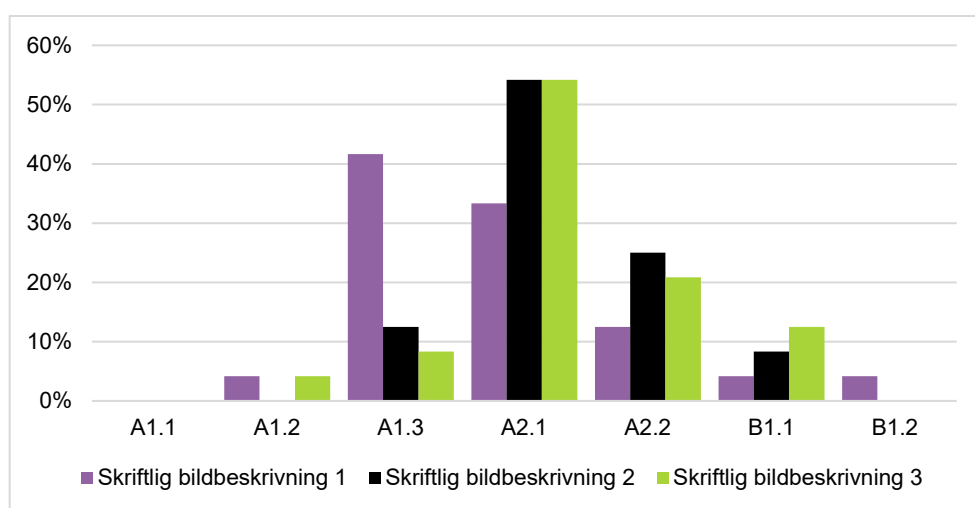
Resultatet av CEFR-bedömningen visar för delgruppen, på samma sätt som för hela gruppen, att färdighetsnivån i de skriftliga bildbeskrivningarna förbättrades från början av kursen till slutet av kursen, vilket framgår av tabell 26.

Tabell 26. Färdighetsnivån i den skriftliga bildbeskrivningen i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år senare för 24 informanter

Färdighetsnivå	Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Skriftlig bildbeskrivning 3	
	n	%	n	%	n	%
A1.1	0	0	0	0	0	0
A1.2	1	4,2	0	0	1	4,2
A1.3	10	41,7	3	12,5	2	8,3
A2.1	8	33,3	13	54,2	13	54,2
A2.2	3	12,5	6	25,0	5	20,8
B1.1	1	4,2	2	8,3	3	12,5
B1.2	1	4,2	0	0	0	0
totalt	24	100	24	100	24	100

⁷⁰ Analysen gjordes med hjälp av Friedmans test: $\chi^2 = 4,33$, $df = 2$, $p = 0,115$.

Som tabell 26 visar fanns det i början av kursen mest informanter på nivå A1.3 (41,7 %), men i slutet av kursen var över hälften av informanterna (54,2 %) på nivå A2.1. Utvecklingen mellan slutet av kursen och ett halvt år senare är inte lika entydig. Ett halvt år efter kursen fanns det fortfarande mest informanter på nivå A2.1 (54,2 %). Då hade antalet informanter på nivå B1.1 stigit från 2 till 3 personer (12,5 %), men å andra sidan fanns nu en person på nivå A1.2 (4,2 %), även om ingen befann sig på en lägre färdighetsnivå än A1.3 i slutet av kursen. Spridningen var alltså något större ett halvt år efter kursen än i slutet av kursen. Figur 39 visar hur färdighetsnivåerna i de skriftliga bildberättelserna förbättrades för de 24 informanterna under kursen och hur nivåerna utvecklades efter kursen.



Figur 39. Färdighetsnivån i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen i den skriftliga bildbeskrivningen för 24 informanter.

När utvecklingen av färdighetsnivån granskades statistiskt visade det sig att det fanns signifikanta skillnader mellan bildbeskrivningarna vid olika tidpunkter.⁷¹ Analysen visade dock att bara skillnaden mellan färdighetsnivån i början av kursen och färdighetsnivån ett halvt år efter kursen var statistiskt signifikant.⁷² Skillnaden mellan färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen var däremot inte signifikant⁷³ och inte heller mellan nivån i slutet av kursen och ett halvt år senare.⁷⁴ Att utvecklingen under kursen inte var statistiskt signifikant kan bero på att antalet informanter i

⁷¹ Analysen gjordes med hjälp av Friedmans test: $\chi^2 = 11,29$, $df = 2$, $p = 0,004$.

⁷² $p = 0,003$

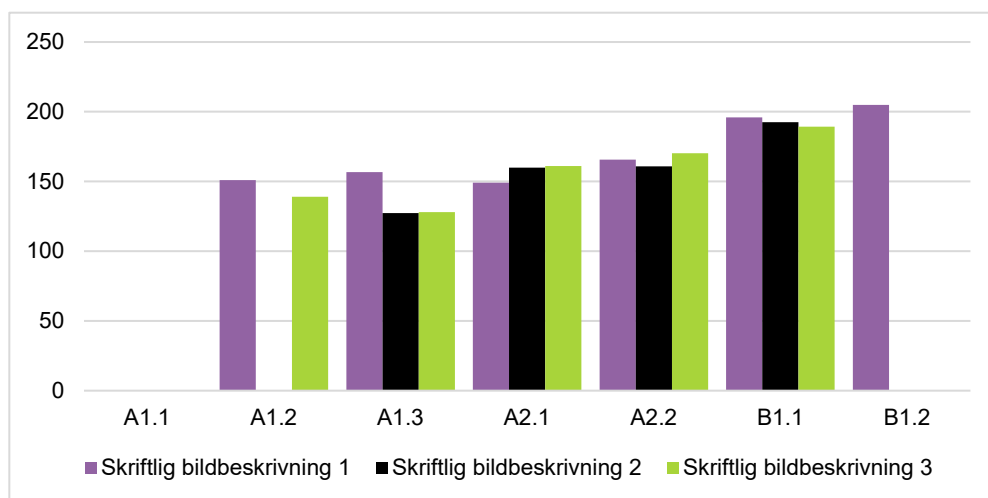
⁷³ $p = 0,091$

⁷⁴ $p = 0,837$

delgruppen var så pass litet. I hela gruppen på 53 informanter var dock utvecklingen under kursen statistiskt signifikant. Att färdighetsnivån ytterligare förbättrades efter kursen för en del informanter i delgruppen kan bero på att de flesta hade använt svenska också efter kursen och även på att bildserien var bekant för dem (se 6.1.1).

En ytterligare granskning av resultaten visade att färdighetsnivån steg under kursen för tio informanter men behölls på samma nivå för elva informanter. För tre informanter sjönk nivån under kursen. Under halvåret efter kursen steg nivån för åtta informanter och behölls på samma nivå för nio informanter. Efter kursen sjönk nivån för sju informanter.⁷⁵ Utvecklingen fortsatte alltså för en tredjedel av informanterna, medan färdighetsnivån samtidigt försvagades för nästan lika många.

På gruppnivå blev bildbeskrivningarna något längre i medeltal även i delgruppen, och denna utveckling fortsatte också efter kursen. Textlängden korrelerade positivt med färdighetsnivån så att informanterna på de högre färdighetsnivåerna i regel skrev längre uppsatser än informanterna på de lägre nivåerna, även om det förekom några undantag. Detta visas i figur 40.



Figur 40. Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i början av kursen, i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen för 24 informanter.

Skillnaderna i textlängden mellan de olika färdighetsnivåerna är dock inte lika påfallande i delgruppen som i hela gruppen. Trots det korrelerar längden och färdighetsnivån positivt i alla tre bildbeskrivningar.⁷⁶

⁷⁵ Analysen gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.

⁷⁶ Spearmans rangkorrelation Bildbeskrivning 1: $Rho = 0,470$, $p = 0,021$; Bildbeskrivning 2: $Rho = 0,494$, $p = 0,014$; Bildbeskrivning 3: $Rho = 0,537$, $p = 0,007$

7.2.1.3 Sammanfattning och förhållandet till tidigare forskning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att informanterna i medeltal producerade längre texter i slutet av kursen än i början av kursen. Utvecklingen var statistiskt signifikant. Ett halvt år efter kursen var texterna i delgruppen fortfarande något längre än i början av kursen men utvecklingen var inte statistiskt signifikant.

Även förbättringen av färdighetsnivån under kursen var statistiskt signifikant i hela gruppen på 53 personer. Informanterna kom också närmare den nivå som krävs i samband med de obligatoriska studierna i svenska vid universitet och högskolor, men fortfarande nådde bara få informanter den nivå som krävs. Utvecklingen efter kursen var inte lika entydig, då färdighetsnivån förbättrades för en del och försvagades för nästan lika många informanter. Ett halvt år efter kursen var dock färdighetsnivån högre än i början av kursen på gruppnivå.

Analysen visar också att informanterna på de högre färdighetsnivåerna skrev längre texter än de som befann sig på en lägre CEFR-nivå. Samma resultat har man fått t.ex. i en studie av Lahtinen och Palviainen (2011:92). Enligt Cumming et al. (2005:33) skriver inlärare längre texter ju bättre språkkunskaper de har. De använder också flera ord och satser, uppvisar bättre grammatisk korrekthet, argumenterar bättre och kan t.ex. skriva bättre sammanfattningar utgående från ett källmaterial. Detta kan förklara varför informanterna i mitt material producerade längre texter och använde flera satser (både huvudsatser och bisatser) när deras färdighet i svenska utvecklades under kursen.

7.2.1.4 Bruket av inversion i huvudsatser i de skriftliga bildbeskrivningarna

Behärskning av inversion kan anses vara ett tecken på en långt kommen språkutveckling (se t.ex. Lahtinen & Palviainen 2011:89; Pienemann & Håkansson 1999; Eklund Heinonen 2009:187). För att studera behärsningen av inversion i bildbeskrivningarna har jag undersökt om informanterna kunnat placera predikatet före subjektet i huvudsatser som inleds med någon annan satsdel än subjektet. Jag har analyserat i hur många fall informanterna använt inversion i de kontexter som kräver omvänd ordföljd. Förutom bruket av inversion i påståendesatser har jag inkluderat bruket av inversion i direkta frågeordsfrågor, eftersom deras antal i materialet är så litet att det inte går att granska dem separat. Jag fokuserar i analyserna endast på det finita verbets placering i förhållande till subjektet. Jag anser alltså att ordföljden är korrekt om verbet föregår subjektet i en kontext som förutsätter omvänd ordföljd (XVS), oavsett om det förekommer några andra fel i ordföljden

7.2.1.4.1 Utvecklingen under kursen

I bildbeskrivningarna i början av kursen förekom 173 kontexter där man skulle använda inversion. I slutet av kursen steg antalet sådana kontexter till 220, vilket åtminstone delvis beror på att informanterna då skrev längre texter än i början av kursen. I tabell 27 presenteras korrekthetsprocenten för användningen av inversion i huvudsatser. Ordet *rätt* i tabellen nedan betyder att informanten placerat predikatet (V) före subjektet (S) i en kontext som kräver inversion (t.ex. *I morgon läser jag på en tentamen*, XVS). Ordet *fel* betyder att subjektet har placerats före predikatet trots att satsen inleds med ett annat led än subjekt (t.ex. **I morgon jag läser på en tentamen*, XSV).

Tabell 27. Behärsknigen av inversion i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter

		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2	
		f	%	f	%
inversion	rätt	99	57,2	170	77,3
	fel	74	42,8	50	22,7
totalt		173	100,0	220	100,0

Tabell 27 visar att informanternas användning av inversion i början uppvisade en korrekthetsprocent på 57,2, medan korrekthetsprocenten steg till 77,3 i slutet av kursen. Skillnaden är betydande och statistiskt signifikant.⁷⁷ Resultatet visar att informanterna behärskade den målspråksenliga användningen av inversion bättre i slutet av kursen än i början av kursen och den explicita grammatikundervisningen verkar därmed ha haft en positiv effekt på informanternas kunskap.

Kontexterna där man ska ha inversion klassificerades enligt den inledande satsdelen i fundamentet enligt liknande principer som använts i Bohnackers och Lindgrens (2014:44) studie.⁷⁸ De olika fundamentstyperna som jag utgår ifrån är tidsadverbial (t.ex. *En fredag kväll två pojkar fann en sko vid en sopkog*), rumsadverbial (t.ex. *På parken finns också två trä och lite puskar*), repliker (t.ex. *"Jättebra!", säger Lars*), bisatser (t.ex. *När Pekka kastade sko bakom buske, hund skällade i lång tid*), interrogativa pronomen (t.ex. *Vad ska du göra med det?*), övriga adverbial (t.ex. *Och i alla fall var det bara en sko*) och objekt (t.ex. *Tack ska du ha*). Kategorin "övriga adverbial" innefattar bl.a. sättsadverbial (t.ex. *Snabbt den hunden kommer tillbaka*) och olika satsadverbial (t.ex. *Naturligtvis deras hund valde*

⁷⁷ $\chi^2 = 18,022$ df = 1, p < 0,001

⁷⁸ Jag presenterar de olika fundamentstyperna utgående från exempel direkt ur informanternas bildbeskrivningar varför det förekommer fel i exemplen.

apportera det). I materialet förekom också två belägg på tomt fundament i en direkt *ja/nej*-fråga (t.ex. *Har du ingen aning vad de här skon kostar?!?*) I tabell 28 ges en översikt över fördelningen av de olika satsdelarna i fundamentet i de skriftliga bildbeskrivningarna. Ordningföljden bygger på andelarna i slutet av kursen.

Tabell 28. Fundamenten i de skriftliga bildbeskrivningarna i början och i slutet av kursen för 53 informanter (f = frekvens)

Fundamentstyp	Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2	
	f	%	f	%
tidsadverbial	81	46,8	102	46,4
roomsadverbial	22	12,7	32	14,5
replik	14	8,1	30	13,6
bisats	33	19,1	30	13,6
övriga adverbial	19	11,0	14	6,4
interrogativt pronomen	3	1,7	9	4,1
<i>ja/nej</i> -fråga	0	0,0	2	0,9
objekt	1	0,6	1	0,5
totalt	173	100,0	220	100,0

Som man kan se i tabell 28 dominerar tidsadverbial i fundamentet både i början av kursen med 46,8 % och i slutet av kursen med 46,4 %. Andelen roomsadverbial är 12,7 % i början av kursen och 14,5 % i slutet av kursen. De höga andelarna av dessa adverbial kan bero på genren, eftersom man behöver både tids- och roomsadverbial för att kunna beskriva händelserna i bildserien (jfr Bohnacker & Lindgren 2014:44).

I berättelserna förekommer också relativt ofta bisatser och repliker i fundamentet. Det rätt höga antalet repliker kan också bero på bildbeskrivningen som uppgift. I början av kursen var andelen bisatser 19,1 % och i slutet av kursen 13,6 %, och andelen repliker var i början av kursen 8,1 % mot 13,6 % i slutet av kursen. De flesta replikerna (10 av 14) förekom hos en och samma informant (M2) i början av kursen (t.ex. *"Fantastisk!"*, säger Harri; *"Jättebra!"*, säger Lars; *"Hau!"*, skäller Tango).

I tabell 29 kan man se hur korrekthetsprocenten för bruket av inversion utvecklades under kursen i förhållande till de olika satsdelarna i fundamentet. Korrekthetsprocenten räknades för de kategorier som hade minst tre belägg i berättelserna (jfr Rahkonen & Håkansson 2008; Rahkonen 2006).

Tabell 29. Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 53 informanter

Fundament		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2	
		f	%	f	%
tidsadverbial	rätt	39	48,1	72	70,6
	fel	42	51,9	30	29,4
	totalt	81	100,0	102	100,0
rumsadverbial	rätt	18	81,8	29	90,6
	fel	4	18,2	3	9,4
	totalt	22	100,0	32	100,0
replik	rätt	12	85,7	27	90,0
	fel	2	14,3	3	10,0
	totalt	14	100,0	30	100,0
bisats	rätt	17	51,5	20	66,7
	fel	16	48,5	10	33,3
	totalt	33	100,0	30	100,0
övriga adverbial	rätt	9	47,4	11	78,6
	fel	10	52,6	3	24,4
	totalt	19	100,0	14	100,0
interrogativt	rätt	3	100,0	8	88,9
	fel	0	0,0	1	11,1
	totalt	3	100,0	9	100,0
ja/nej-fråga	rätt	0	/	2	/
	fel	0	/	0	/
	totalt	0	/	2	/
objekt	rätt	1	/	1	/
	fel	0	/	0	/
	totalt	1	/	1	/

Som framgår av tabell 29 var de vanligaste fundamentstyperna tidsadverbial, rumsadverbial, bisatser och repliker. I början av kursen tillämpades inversionsregeln oftast korrekt efter repliker (85,7 %). Korrekthetsprocenten för inversion efter rumsadverbial var 81,8 %, efter bisatser 51,5 % och efter tidsadverbial 48,1 %. I slutet av kursen var korrekthetsprocenten för inversion i satser med rumsadverbial 90,6 %, repliker 90 %, tidsadverbial 70,6 % och bisatser 66,7 %. Korrekthetsprocenten steg i fråga om samtliga fundamentskategorier under kursen med undantag av frågeordsfrågor. I vissa fall behärskades inversionen rätt bra redan i början av kursen. Detta gäller framför allt satser med ett rumsadverbial eller en replik i fundamentet.

Den procentuella skillnaden i korrekthetsprocent mellan början av kursen och slutet av kursen är statistiskt signifikant endast i fråga om bruket av inversion efter tidsadverbial.⁷⁹ De övriga grupperna är så pass små att det inte går att få fram någon statistiskt signifikant utveckling under kursen.

I studien av Lahtinen och Palviainen (2011), som byggde på ett skriftligt material, visade det sig att inversionen var svårare efter adverbial och bisats än efter objektsfundament, predikatsfundament eller underordnad huvudsats, speciellt för inlärare på nivå A2. Bisatskontexten visade sig vara den minst gynnsamma för bruket av inversion och därmed den svåraste kontexten för inlärare på alla nivåer. Även i Bolanders studie (1988a:208–209), som byggde på muntligt material, var det svårast för inlärnarna att tillämpa inversionsregeln efter satsinledande bisatser. I mitt material behärskade informanterna inversionen efter satsinledande bisatser exakt lika bra som i Lahtinens och Palviainens (2011) studie, då 66,7 % av fallen var rätt i slutet av kursen.

Exemplen 27 och 28 visar hur två av informanterna i början av kursen använde rak ordföljd i stället för omvänd ordföljd i satser med rumsadverbial och tidsadverbial i fundamentet. Strukturer med inversion eller utebliven inversion har markerats med **fetstil**, medan fundamentet har markerats med understrykning.

(27) *På parken **Mattis bruna hund satt**, att Pekka hittade en sko. (K28)

(28) *Plötslig jag hörde att någon ropar argt. (M19)

Exemplen 29 och 30 visar däremot hur två av informanterna kunde tillämpa inversionsregeln efter rumsadverbial och tidsadverbial i bildbeskrivningen i slutet av kursen.

(29) I trädgård **hittade vi** en sopkorg full av gamla skor och andra sopor. (K34)

(30) Ett ögonplik senare **kommer hunden** tillbaka från skogen med en sko. (K40)

I exemplen 31 och 32 inleds meningen med en bisats eller en replik, men satserna saknar inversionen. Exemplen är hämtade ur bildberättelser som skrevs i början av kursen.

(31) *Eftersom de är snälla pojkar, **de tar** de skreperna och kastar de i en sopkorg. (M1)

(32) *”Snälla hund”, **han säger** på Tango, ”jag kastar en sko som du kan apportera det!” (M2)

Exemplen 33 och 34 är hämtade ur bildberättelser som skrevs av två informanter i slutet av kursen. I dessa fall har informanterna tillämpat inversionsregeln korrekt efter en bisats och en replik. I exempel 33 är dock negationen *inte* felplacerad i

⁷⁹ $\chi^2 = 9,526$, $df = 1$, $p = 0,002$

bisatsen, och i exempel 34 har informanten använt inversion efter repliken men rak ordföljd efter adverbialen *där*.

(33) Eftersom pojkar har inte en boll med dem **beslutar de** använda skon i stället.
(K12)

(34) ”Titta, Lasse! Där **han kommer!**”, sade **Kalle** när han sett Simon igen. (M30)

I analysen på individnivå har jag förutsatt att informanten ska ha använt inversionen korrekt i 80 % av de obligatoriska kontexterna för att hen ska kunna anses behärska bruket av inversion. Jag har också förutsatt att texten ska innehålla minst tre kontexter för inversion för att man ska kunna beräkna en korrekthetsprocent. (Se vidare 6.2.2.2.4.) En inlärare anses alltså behärska inversionen om hans text innehåller minst tre kontexter för inversion och om inversionen har tillämpats i minst 80 % av dem.

Beräkningen har gjorts separat i början av kursen och i slutet av kursen. I tabell 30 visas hur bruket av inversion utvecklades för de olika informanterna. Behärskning av inversion anges i tabellen nedan med ett plustecken (+). Om inlärares inte behärskar strukturen i den aktuella bildberättelsen anges detta med ett minustecken (-). Felande data, dvs. om informantens bildberättelse inte innehåller minst tre kontexter för inversion, anges med ett snedstreck (/).

Informanterna har delats in i olika kategorier utgående från korrekthetsprocenten i början och i slutet av kursen. Kategorierna markeras med olika färger i tabellen. Med grönt markeras de som behärskade inversionen både i början och i slutet av kursen på minst 80 % (+ +). De som behärskade inversionen på minst 80 % bara i slutet av kursen markeras med gult (- +) medan de som behärskade inversionen i början men inte i slutet av kursen markeras med rosa (+ -). De som inte alls kom upp till en korrekthetsprocent på minst 80 % vare sig i början eller i slutet av kursen markeras med rött (- -). Med vitt markeras de som inte behärskade inversionen i början av kursen och inte hade tillräckligt många belägg på kontexter med inversion i slutet av kursen (- /). De som inte hade tillräckligt många belägg i början, men behärskade inversionen på minst 80 % i slutet av kursen markeras med orange (/ +). Med grått markeras de som hade för få belägg i början av kursen, och som i slutet av kursen inte kom upp till 80 % (/ -). Slutligen markeras med blått de som hade för få belägg både i början och i slutet av kursen för att man ska kunna räkna korrekthetsprocenten (/ /). Efter tabellen förklaras närmare hur informanterna placerade sig i de olika kategorierna.

Tabell 30. Förekomsten av inversion för 53 informanter. Andelen korrekta belägg av alla belägg (rätt/alla), korrekthetsprocent och informantens CEFR-nivå

informant	Skriftlig bildbeskrivning 1				Skriftlig bildbeskrivning 2			
	f	%	inversion	CEFR	f	%	inversion	CEFR
20K	3/3	100 %	+	A2.1	3/3	100 %	+	A2.1
37K	4/4	100 %	+	A2.2	3/3	100 %	+	A2.2
38K	3/3	100 %	+	A1.3	4/4	100 %	+	A2.2
12K	5/6	83 %	+	A2.2	6/6	100 %	+	B1.1
46K	5/6	83 %	+	A2.2	6/6	100 %	+	A2.1
14K	4/5	80 %	+	A2.1	4/4	100 %	+	A2.1
10K	5/5	100 %	+	B1.2	6/7	86 %	+	B1.1
24K	7/8	88 %	+	B1.1	6/7	86 %	+	A2.2
07K	3/4	75 %	-	A2.1	6/6	100 %	+	A2.1
33K	3/4	75 %	-	A2.1	4/4	100 %	+	A2.2
42M	3/4	75 %	-	A1.3	7/7	100 %	+	A2.1
05K	2/9	22 %	-	A2.2	12/12	100 %	+	B1.1
04K	1/3	33 %	-	A1.3	6/7	86 %	+	A2.1
02M	8/11	73 %	-	A2.1	8/10	80 %	+	A2.1
53K	0/4	0 %	-	A1.3	5/6	83 %	+	A2.1
44M	4/4	100 %	+	A1.3	5/7	71 %	-	A2.1
31K	5/7	71 %	-	A1.3	3/4	75 %	-	A2.2
08K	3/6	50 %	-	A2.2	3/4	75 %	-	A2.2
28K	1/5	20 %	-	A1.3	4/6	67 %	-	A2.1
06M	0/3	0 %	-	A1.3	2/3	67 %	-	A1.3
19M	0/4	0 %	-	A2.1	2/3	67 %	-	A2.1
22K	2/4	50 %	-	A1.3	3/5	60 %	-	A2.2
16K	2/4	50 %	-	A1.3	2/4	50 %	-	A2.1
29M	1/6	17 %	-	A1.3	1/6	17 %	-	A2.1
23K	2/4	50 %	-	A1.3	1/1	100 %	/	A2.1
03M	0/3	0 %	-	A2.1	1/1	100 %	/	A2.2
01M	2/5	40 %	-	A2.1	1/2	50 %	/	A2.1
50M	0/3	0 %	-	A1.3	1/2	50 %	/	A1.3
18K	2/2	100 %	/	A2.2	3/3	100 %	+	A2.1
32K	1/1	100 %	/	A2.1	5/5	100 %	+	A2.2
34K	1/1	100 %	/	A1.3	9/9	100 %	+	A2.1
49K	1/1	100 %	/	A2.1	3/3	100 %	+	A2.1
52K	1/1	100 %	/	A1.1	3/3	100 %	+	A1.3
40K	0/2	0 %	/	A1.3	3/3	100 %	+	A2.1
48M	2/2	100 %	/	A1.3	3/4	75 %	-	A1.3
43M	1/2	50 %	/	A1.3	5/7	71 %	-	A1.3
17M	1/1	100 %	/	A2.1	2/3	67 %	-	A2.1
35K	2/2	100 %	/	A2.1	2/3	67 %	-	A2.1
30M	0/0	/	/	A1.3	3/5	60 %	-	A2.1
39M	0/0	/	/	A1.1	3/5	60 %	-	A2.2
41M	0/2	0 %	/	A1.3	2/4	50 %	-	A1.3
27M	0/1	0 %	/	A1.3	1/3	33 %	-	A2.1
36M	0/1	0 %	/	A1.3	1/3	33 %	-	A2.1
26M	0/2	0 %	/	A1.2	0/4	0 %	-	A2.1
09M	2/2	100 %	/	A1.2	1/1	100 %	/	A1.3
11K	1/1	100 %	/	A2.1	2/2	100 %	/	A2.2
45M	2/2	100 %	/	A2.1	2/2	100 %	/	A2.2
47K	1/2	50 %	/	A1.3	2/2	100 %	/	A2.1
13K	1/1	100 %	/	A1.3	0/1	0 %	/	A2.1
15M	1/1	100 %	/	A1.3	0/2	0 %	/	A2.1
25M	1/2	50 %	/	A1.2	0/0	0 %	/	A2.1
21M	0/2	0 %	/	A1.3	0/2	0 %	/	A2.1
51M	0/2	0 %	/	A1.2	0/1	0 %	/	A1.3

Som framgår av tabell 30 hade 51 informanter i början av kursen minst en kontext för inversion i sin bildberättelse, i bara två texter saknades sådana kontexter helt. I slutet av kursen hade 52 informanter minst en kontext för inversion.

Av tabellen framgår att åtta informanter (15 %) behärskade inversionen både i början och i slutet av kursen (markeras med grönt i tabellen). Sju informanter (13 %) behärskade inversionen bara i slutet av kursen (gult i tabellen). Åtta informanter (15 %) kom inte upp till en korrekthetsprocent på minst 80 % vare sig i början eller i slutet av kursen (rött i tabellen). En informant (2 %) behärskade inversionen i början, men i slutet av kursen sjönk hans korrekthetsprocent under 80 % (rosa i tabellen). I fråga om sex personer (11 %) kunde man inte beräkna korrekthetsprocenten i början av kursen, men i slutet av kursen hade de tillräckligt många belägg och behärskade då inversionen enligt korrekthetsprocenten (orange i tabellen). För nio informanter (17 %) kunde korrekthetsprocenten inte beräknas vare sig i början eller i slutet av kursen på grund av alltför få belägg (blått i tabellen). Tio av informanterna (19 %) hade alltför få belägg i början av kursen, och i slutet av kursen kom de inte upp till den korrekthetsprocent som krävdes, dvs. 80 % (grått i tabellen). I den sista gruppen ingår fyra informanter (8 %) som inte behärskade inversionen i början av kursen och inte hade tillräckligt många belägg på kontexter med inversion i slutet av kursen (vitt i tabellen).

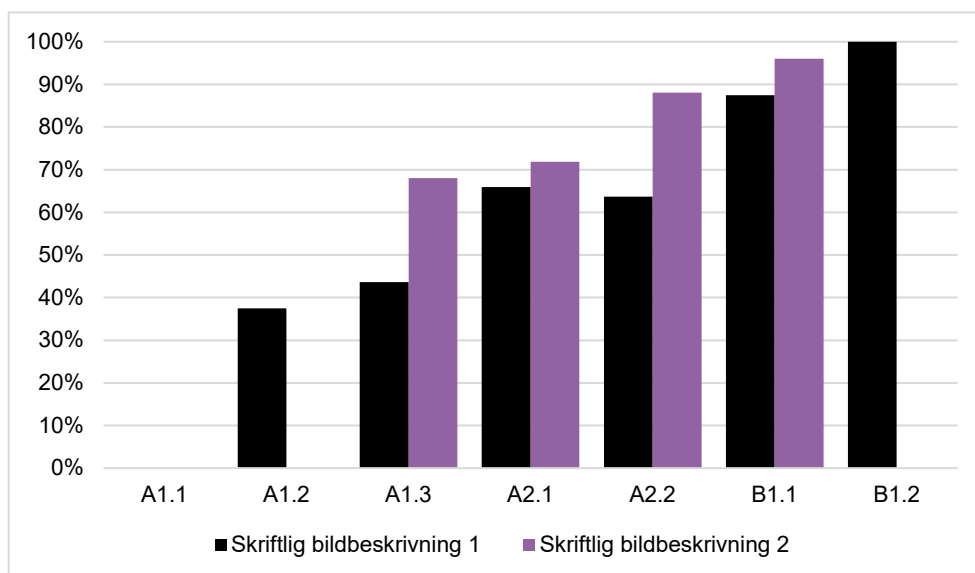
Sammantaget kan man konstatera att den explicita undervisningen tycks ha haft en positiv effekt på behärskningen av inversion också på individnivå. I slutet av kursen behärskades inversionen av 21 personer (ca 40 %), medan det i början av kursen bara var nio personer (17 %) som dels hade tillräckligt många belägg på kontexter för inversion, dels kom upp till den korrekthetsprocent som krävdes (dvs. 80 %). Det fanns dock flera informanter som inte hade tillräckligt många kontexter för inversion i sina texter för att man skulle kunna beräkna en korrekthetsprocent för dem. Detta gör det svårt att dra några säkra slutsatser om utvecklingen. Även den individuella variationen var stor bland informanterna.

För att se om färdighetsnivån i svenska delvis kan förklara hur väl de olika informanterna behärskade inversionen, analyserade jag relationen mellan deras prestation och deras CEFR-nivå. Inläringen av inversionsregeln har studerats grundligt (se 3.2), medan eventuella samband mellan behärskningen av inversion och CEFR-nivå mig veterligen bara studerats av Lahtinen och Palviainen (2011). Deras studie visar att behärskningen av omvänd ordföljd kan fungera som en indikation på en relativt hög CEFR-nivå (Lahtinen & Palviainen 2011:100). Också i mitt material producerade de informanter som befann sig på en relativt hög färdighetsnivå flera belägg på korrekt användning av inversion, vilket framgår av tabell 31.

Tabell 31. Behärsksningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter (n = antal informanter, r = rätt, f = fel, % = korrekthetsprocent)

CEFR	Inversion i skriftlig bildbeskrivning 1					Inversion i skriftlig bildbeskrivning 2				
	n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%
A1.1	2	1	0	1	/	-				
A1.2	4	3	5	8	37,5	-				
A1.3	25	31	40	71	43,7	8	17	8	25	68,0
A2.1	14	31	16	47	66,0	30	92	36	128	71,9
A2.2	6	21	12	33	63,6	12	37	5	42	88,1
B1.1	1	7	1	8	87,5	3	24	1	25	96,0
B1.2	1	5	0	5	100,0	-				
totalt	53	99	74	173	57,2	53	170	50	220	77,3

Detta illustreras i figur 41, där korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i början och i slutet av kursen presenteras för de 53 informanterna.

**Figur 41.** Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna för 53 informanter.

Det framgår klart att informanterna på de högre färdighetsnivåerna hade högre korrekthetsprocent för tillämpningen av inversionsregeln än de som behärskade svenska sämre. Detta är i linje med resultatet i Lahtinens och Palviainens studie (2011). Det är dock värt att notera att det på vissa nivåer endast fanns några få informanter och att antalet belägg var för litet på en del nivåer för att man skulle kunna räkna ut korrekthetsprocenten. Till exempel i början av kursen fanns det för få belägg på nivå A1.1, och endast två informanter nådde då upp till nivåerna B1.1 och B1.2. I slutet av kursen befann sig ingen av informanterna på någon av nivåerna A1.1, A1.2 och B1.2. Därför kan man inte heller göra några statistiska test utgående från materialet.

7.2.1.4.2 Utvecklingen efter kursen

För att följa upp informanternas utveckling efter kursen analyserades användningen av inversion för de 24 informanter som skrev bildbeskrivningen också ett halvt år efter kursen. Deras resultat presenteras i tabell 32.

Tabell 32. Behärskningen av inversion i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter

		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Skriftlig bildbeskrivning 3	
		f	%	f	%	f	%
inversion	rätt	59	63,4	67	73,6	74	81,3
	fel	34	36,6	24	26,4	17	18,7
totalt		93	100,0	91	100,0	91	100,0

Av tabell 32 framgår att användningen av inversion i början av kursen uppvisade en korrekthetsprocent på 63,4 för de 24 informanterna som deltog i alla tre testtillfällena (för hela gruppen var korrekthetsprocenten 57). I slutet av kursen hade korrekthetsprocenten stigit till 73,6 (för hela gruppen till 77). Korrektheten förbättrades alltså i delgruppen på ett liknande sätt som i hela gruppen, men skillnaden var inte lika stor. Korrekthetsprocenten var något högre i början av kursen i delgruppen och något lägre i slutet av kursen jämfört med hela gruppen.

Det visade sig dock att informanternas kunskap om användningen av inversion utvecklades ytterligare efter kursen då korrekthetsprocenten steg till 81,3. Detta kan bero på att de flesta hade använt svenska också efter kursen eller att undervisningens effekt kanske kom fram först senare. Också i grammatikalitetsbedömningstestet var utvecklingen likadan, då informanternas kunskaper om inversion i frågeordsfrågan utvecklades även efter kursen (se 7.1.3.2).

Skillnaden mellan korrekthetsprocenterna är statistiskt signifikant bara mellan bildbeskrivning 1 i början av kursen och bildbeskrivning 3 ett halvt år efter kursen.⁸⁰ Skillnaden mellan början av kursen och slutet av kursen är inte statistiskt signifikant,⁸¹ och inte heller skillnaden mellan bildbeskrivningarna i slutet av kursen och ett halvt år efter kursen.⁸² Detta kan bero på att antalet informanter i delgruppen var så pass litet och att skillnaderna i procenttalen inte var lika stora som för hela gruppen, där utvecklingen under kursen var statistiskt signifikant.

Också delgruppen inledde ofta meningen med ett icke-subjekt, dvs. med tidsadverbial, rumsadverbial, bisatser eller repliker. I tabell 33 presenteras fördelningen mellan de olika satsdelarna i fundamentet.

Tabell 33. Fundamenten i de skriftliga bildbeskrivningarna i början och i slutet av kursen samt ett halvt år senare för 24 informanter (f = frekvens)

Fundamentstyp	Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Skriftlig bildbeskrivning 3	
	f	%	f	%	f	%
tidsadverbial	46	49,5	50	54,9	51	56,0
rumsadverbial	12	12,9	10	11,0	9	9,9
replik	3	3,2	5	5,5	6	6,6
bisats	19	20,4	19	20,9	13	14,3
övriga adverbial	10	10,8	5	5,5	9	9,9
interr. pron	3	3,2	2	2,2	3	3,3
totalt	93	100,0	91	100,0	91	100,0

Tabell 33 visar att fördelningen av de olika satsdelarna i fundamentet var nästan lika stort vid de tre tidpunkterna. I tabell 34 visas hur väl användningen av inversion behärskades i dessa fall enligt korrekthetsprocenten.

⁸⁰ Skriftlig bildbeskrivning 1 vs Skriftlig bildbeskrivning 3: $\chi^2 = 7,338$, df = 1, p = 0,007

⁸¹ Skriftlig bildbeskrivning 1 vs Skriftlig bildbeskrivning 2: $\chi^2 = 2,211$, df = 1, p = 0,137

⁸² Skriftlig bildbeskrivning 2 vs Skriftlig bildbeskrivning 3: $\chi^2 = 1,543$, df = 1, p = 0,214

Tabell 34. Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 24 informanter

Fundament		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Skriftlig bildbeskrivning 3	
		f	%	f	%	f	%
tidsadverbial	rätt	26	56,5	33	66,0	38	74,5
	fel	20	43,5	17	34,0	13	25,5
	totalt	46	100,0	50	100,0	51	100,0
rumsadverbial	rätt	10	83,3	9	90,0	9	100,0
	fel	2	16,7	1	10,0	0	0,0
	totalt	12	100,0	10	100,0	9	100,0
replik	rätt	3	100,0	5	100,0	6	100,0
	fel	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	totalt	3	100,0	5	100,0	6	100,0
bisats	rätt	12	63,2	13	68,4	11	84,6
	fel	7	36,8	6	31,6	2	15,4
	totalt	19	100,0	19	100,0	13	100,0
övriga adverbial	rätt	6	60,0	5	100,0	7	77,8
	fel	4	40,0	0	0,0	2	22,2
	totalt	10	100,0	5	100,0	9	100,0
interrogativt	rätt	3	100,0	2	/	3	100,0
	fel	0	0,0	0	/	0	0,0
	totalt	3	100,0	2	/	3	100,0

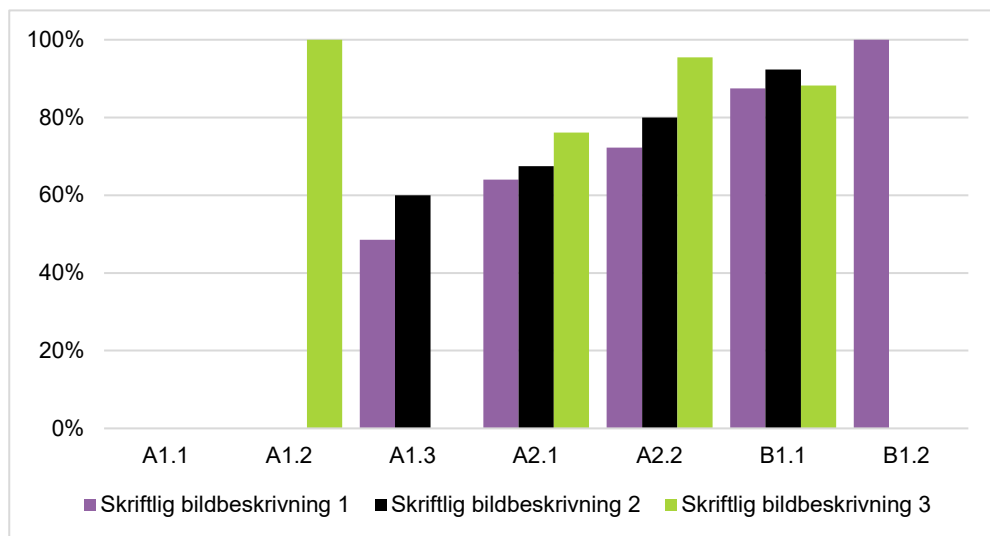
Som framgår av tabell 34 förbättrades korrekthetsprocenten ytterligare efter kursen för satser som inleddes med tidsadverbial (57→ 66 → 75), rumsadverbial (83→ 90 → 100) eller bisats (63→ 68→ 85) i fundamentet. Utvecklingen var likadan i hela gruppen under kursen. Att utvecklingen fortsatte också efter kursen kan troligen delvis förklaras med att de flesta hade haft kontakt med svenskan även efter kursen eller att det tog tid innan de lärde sig att tillämpa regeln korrekt i produktion. Inversionen anses vara svår att lära sig, men när man väl har lärt sig att tillämpa strukturen, går inläringen snabbt framåt mot den målspråksenliga formen (Hyltenstam 1978:36). Detta går dock inte att undersöka på individnivå i delgruppen, då ytterst få informanter hade tillräckligt många kontexter för inversion vid alla tre tidpunkterna.

Av tabell 35 framgår att man även i delgruppen behärskade inversionen bättre på de högre färdighetsnivåerna, på samma sätt som i hela gruppen.

Tabell 35. Behärskningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter (n = antal informanter, r = rätt, f = fel, % = korrekthetsprocent)

CEFR	Inversion i skriftlig bildbeskrivning 1					Inversion i skriftlig bildbeskrivning 2					Inversion i skriftlig bildbeskrivning 3				
	n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%
A1.1	-					-					-				
A1.2	1	1	1	2	/	-					1	3	0	3	100,0
A1.3	10	17	18	35	48,6	3	6	4	10	60,0	2	0	3	3	0,0
A2.1	8	16	9	25	64,0	13	29	14	43	67,4	13	35	11	46	76,1
A2.2	3	13	5	18	72,2	6	20	5	25	80,0	5	21	1	22	95,5
B1.1	1	7	1	8	87,5	2	12	1	13	92,3	3	15	2	17	88,2
B1.2	1	5	0	5	100,0	-					-				
totalt	24	59	34	93	63,4	24	67	24	91	73,6	24	74	17	91	81,3

Korrekthetsprocenten i tabell 35 illustreras också i figur 42 som visar hur procenten varierar på de olika färdighetsnivåerna.



Figur 42. Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna för 24 informanter.

Som figur 42 visar behärskade informanterna på de högre färdighetsnivåerna inversionen bättre än på de lägre nivåerna. Men man ska lägga märke till att det på vissa nivåer fanns bara få informanter, vilket framgår av tabell 35. Exempelvis fanns det bara

en informant på nivåerna A1.2, B1.1 samt B1.2 i början av kursen. Dessutom går det inte att räkna någon korrekthetsprocent på nivå A1.2 p.g.a. för få belägg. I slutet av kursen fanns det inga informanter på nivåerna A1.2 och B1.2, och ett halvt år efter kursen fanns det ingen på nivå B1.2 och bara en informant på nivå A1.2. Denna informant hade tre kontexter för inversion som samtliga var korrekta, varför hen uppnådde nivån 100 % i korrekthet trots den låga CEFR-nivån. Av dessa orsaker kan man inte göra några statistiska analyser av relationen mellan CEFR-nivå och korrekthetsprocent i delgruppen. Utgående från figur 42 kan man dock konstatera att en hög färdighetsnivå tenderar att innebära att man behärskar inversionen. Å andra sidan är behärskning av inversion dock inte alltid ett bevis på en hög färdighetsnivå i denna grupp.

7.2.1.5 Placering av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser i de skriftliga bildbeskrivningarna

Jag har undersökt placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser, eftersom denna struktur enligt tidigare studier lärs in sent och är svår för inlärare av svenska som andraspråk (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Pienemann & Håkansson 1999; se även 3.2.3). Vidare har jag undersökt hur korrekt placering av olika mittfäldsadverbial förhåller sig till informanternas färdighetsnivå i svenska, eftersom denna delvis kan förklara utvecklingen hos informanterna.

Jag har analyserat hur ofta informanterna har placerat negationen *inte* och andra mittfäldsadverbial, t.ex. *alltid*, korrekt mellan subjektet och hela predikatet i bisatser. Denna ordföljd kallas här ”bisatsordföljd”. Beteckningen *rätt* i tabellerna nedan betyder att adverbialet föregår det finita verbet i mittfältet (af-sats) (t.ex. *...eftersom jag inte har läst tillräckligt/...eftersom jag alltid läser mycket*), medan *fel* betyder att det finita verbet föregår adverbialet i mittfältet som i en huvudsats (fa-sats) (t.ex. **...eftersom jag har inte läst tillräckligt/...eftersom jag läser alltid mycket*). Analysen görs endast på grupp-nivå, eftersom det inte förekom tillräckligt många belägg av de enskilda informanterna för analyser på individnivå.

7.2.1.5.1 Utvecklingen under kursen

I tabell 36 presenteras först hur de 53 informanterna behärskade placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser i början av kursen och i slutet av kursen. I början av kursen producerade informanterna sammanlagt 20 kontexter där adverbialet ska placeras som i en af-sats. I åtta kontexter var ordföljden korrekt och i tolv fel. Kontexterna för bisatsordföljd producerades i början av kursen av 15 informanter, varav de korrekta fallen tillhörde sex olika informanter. I slutet av kursen hade antalet kontexter för bisatsordföljd (af-sats) stigit till 37, av vilka 22 fall hade korrekt ordföljd. De korrekta beläggen förekom hos 11 informanter.

Tabell 36. Placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser för 53 informanter

		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2	
		f	%	f	%
bisatsordföljd	rätt	8	40,0	15	40,5
	fel	12	60,0	22	59,5
totalt		20	100,0	37	100,0

Som kan utläsas av tabell 36 var korrekthetsprocenten i början av kursen 40 på gruppnivå. I slutet av kursen var korrekthetsprocenten ungefär densamma, dvs. 40,5. Skillnaden är alltför liten för att vara statistiskt signifikant.⁸³ Detta betyder att det under kursen inte skedde någon utveckling i behärsknigen av bisatsordföljden i de skriftliga bildberättelserna.

Den bristande utvecklingen kan möjligen förklaras med att bisatsordföljden var en alltför svår struktur för flera av informanterna. Att undervisa inlärare om strukturer som ligger på en för hög nivå med hänsyn till deras utvecklingsnivå i språket leder inte till inläring (Long 1988; Ellis, R. 1993; Pienemann 1998). Dessutom är antalet belägg så litet att det är svårt att få fram någon utveckling.

Det överlägset vanligaste mittfäldsadverbialet i de skriftliga bildbeskrivningarna både i början och i slutet av kursen var negationen *inte*. Endast sporadiskt användes andra adverbial som t.ex. *bara*, *aldrig*, *också* och *endast*. I exempel 35 visas hur informant K20 placerade negationen *inte* fel som i en fa-sats i början av kursen och gjorde det t.o.m. två gånger i en och samma mening.

- (35) *Ben har jeans och blus därför att det är **inte** så varmt i dag, när solen skiner **inte**.
(K20)

Exempel 36 visar hur informant M17 i början av kursen tillämpar bisatsordföljden i en huvudsats som inleds med den samordnande konjunktionen *men*. Han har alltså placerat negationen *inte* som i en af-sats, där adverbialet ska föregå det finita verbet. I den efterföljande relativa bisatsen tillämpar han i sin tur huvudsatsregeln och placerar *inte* som i en fa-sats, där det finita verbet ska föregå negationen. Ordföljden är därmed tvärtom i båda satserna.

- (36) *Men dagen **inte** kunde ha varit dåliga över en man som gillar **inte** om hundar. (M17)

I exempel 37 visas hur informant M3 placerade negationen *inte* korrekt i slutet av kursen enligt ordföljden i en af-sats.

- (37) När Matti och Ville tittade på den skon och märkade att det **inte** var de samma skon som de kastade till skogen. (M3)

⁸³ $\chi^2 = 0,002$, $df = 1$, $p = 0,968$

I exemplen 38 och 39 visas hur informanterna M17 och K53 i slutet av kursen placerade mittfäلتsadverbialen *också* och *alltid* rätt i bisatser enligt ordföljden i en af-sats.

(38) De har en bruna hund med dem som **också** tog ett stort intresse för de där skorna.
(M17)

(39) Det är viktig att Mikko **alltid** se var Topi är. (K53)

I Bolanders (1988b) studie, som bygger på muntligt material förekom det inte någon klar utveckling i korrektheten av negation och bisatsordföljd, även om några av de lågpresterande informanterna använde flera negerade satser i slutet av kursen än i början av kursen (Bolander 1988b:102; se även 3.2.3). Även om mitt material är skriftligt tycks resultatet vara i linje med Bolanders, eftersom antalet bisatser med negation eller andra mittfäلتsadverbial ökade under kursen utan att korrektheten förbättrades. Undervisningen hade därmed ingen effekt på korrektheten i bisatsordföljden i fri skriftlig produktion.

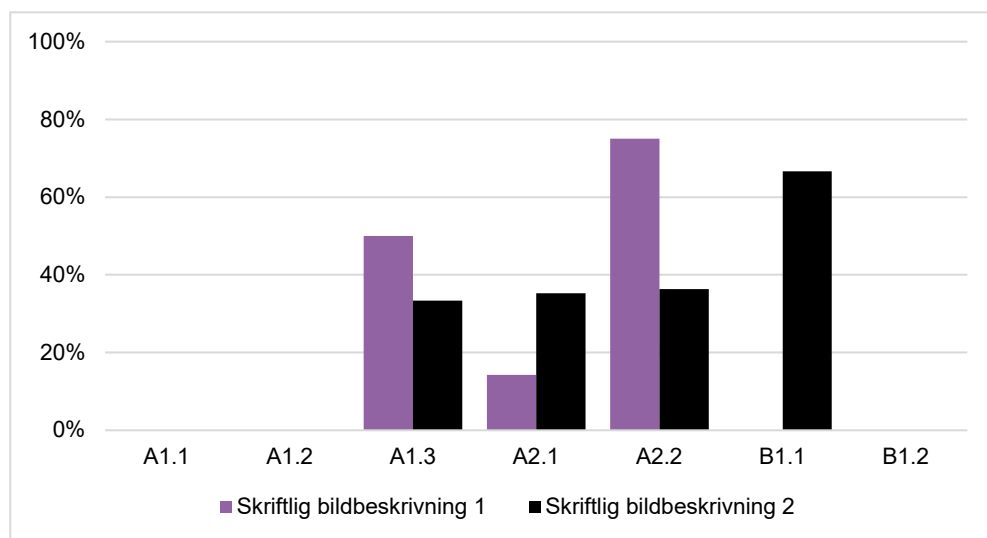
Till sist analyseras hur informanterna och kontexterna för bisatsordföljd (af) fördelade sig på de olika färdighetsnivåerna i svenska i början och i slutet av kursen. I tabell 37 anges dessutom korrekthetsprocenten för bisatsordföljden på de olika nivåerna.

Tabell 37. Placeringen av negation och andra mittfäلتsadverbial på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 53 informanter (n = antal informanter, r = rätt, f = fel, % = korrekthetsprocent)

CEFR	Skriftlig bildbeskrivning 1					Skriftlig bildbeskrivning 2				
	n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%
A1.1	2	0	0	0	/	-				
A1.2	4	0	2	2	/	-				
A1.3	25	2	2	4	50,0	8	1	2	3	33,3
A2.1	14	1	6	7	14,0	30	6	11	17	35,3
A2.2	6	3	1	4	75,0	12	4	7	11	36,4
B1.1	1	1	0	1	/	3	4	2	6	66,7
B1.2	1	1	1	2	/	-				
totalt	53	8	12	20	40,0	53	15	22	37	40,5

Som tabell 37 visar varierade korrektheten i placeringen av negation och andra mittfäلتsadverbial på ett ganska osystematiskt sätt i början av kursen, då informanterna på färdighetsnivå A1.3 hade en korrekthetsprocent på 50 medan den hos informanterna på färdighetsnivå A2.1 var bara 14. Men i slutet av kursen finns en tendens till att korrekthetsprocenten är högre på de högre färdighetsnivåerna än

på de lägre. Dock är skillnaderna minimala mellan färdighetsnivåerna från A1.3 upp till A2.2, och bara på den högsta nivån B1.1 hade informanterna använt korrekt ordföljd i över hälften av kontexterna. Att det i vissa fall kan ha förekommit pseudokorrekta placeringar av mittfäldsadverbial, dvs. att placeringen blir korrekt utan avsikt p.g.a. bristande grammatisk behärskning, har inte uteslutits i föreliggande studie, vilket dock gjordes av Bolander (1988b). Detta kan ha gett korrekt resultat men på fel grunder i vissa fall. Att korrekthetsprocenten tenderar att vara högre på högre färdighetsnivåer i slutet av kursen illustreras i figur 43.



Figur 43. Korrekthetsprocenten för placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial på de olika färdighetsnivåerna för 53 informanter.

Man ska dock ta i beaktande att antalet belägg är mycket litet och att det finns bara få individer på vissa nivåer. Därför går det inte heller att göra några statistiska analyser utgående från materialet.

7.2.1.5.2 Utvecklingen efter kursen

I delgruppen på 24 informanter producerades endast 11 kontexter där man använde negation eller ett annat mittfäldsadverbial i en bisats i början av kursen, vilket framgår av tabell 38. Av dessa uppvisade fyra kontexter korrekt ordföljd. I slutet av kursen hade antalet kontexter stigit till 19 av vilka tio var korrekta. Korrekthetsprocenten var endast 36,4 i början av kursen men ökade till 52,6 procent i slutet av kursen. I början av kursen var den alltså lite lägre än i hela gruppen på 53 informanter (jfr 40 %) men högre i slutet av kursen (jfr 40,5 %). Ett halvt år efter

kursen hade delgruppen 15 kontexter för af-ordföljd, av vilka sex med rätt ordföljd och nio med fel ordföljd, varför korrekthetsprocenten var 40.

Tabell 38. Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser för 24 informanter

		Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Skriftlig bildbeskrivning 3	
		f	%	f	%	f	%
bisatsordföljd	rätt	4	36,4	10	52,6	6	40,0
	fel	7	63,6	9	47,4	9	60,0
totalt		11	100,0	19	100,0	15	100,0

Även i den tredje bildbeskrivningen använde informanterna överlägset mest ordet *inte* och endast ett par gånger andra adverbial som *endast*, *nu* och *aldrig*. Korrekt placering av negation eller annat mittfälsadverbial i en bisats ökade alltså under kursen men sjönk sedan ett halvt år efter kursen. Skillnaderna är dock inte statistiskt signifikanta,⁸⁴ eftersom beläggen är för få och utvecklingen för liten. Man kan därför bara urskilja en tendens till en viss utveckling i detta material.

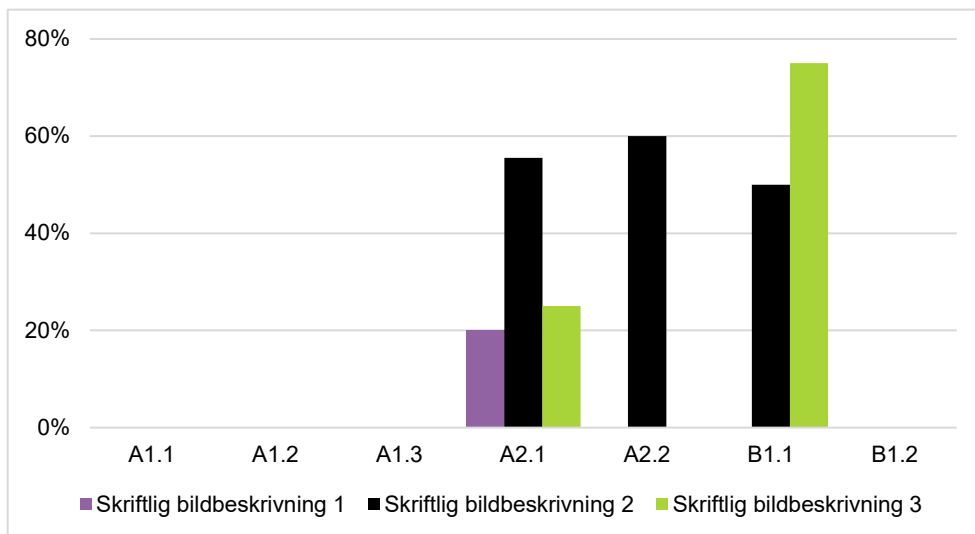
Till sist granskas ännu hur beläggen fördelade sig mellan de olika färdighetsnivåerna, vilket presenteras i tabell 39.

Tabell 39. Placeringen av negation och andra mittfälsadverbial på de olika färdighetsnivåerna i de skriftliga bildbeskrivningarna för 24 informanter (n = antal informanter, r = rätt, f = fel, % = korrekthetsprocent)

	Skriftlig bildbeskrivning 1						Skriftlig bildbeskrivning 2					Skriftlig bildbeskrivning 3				
CEFR	n	r	f	totalt	%		n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%
A1.1	-						-					-				
A1.2	1	0	0	0	/		-					1	1	0	1	/
A1.3	10	1	1	2	/		3	0	1	1	/	2	0	0	0	/
A2.1	8	1	4	5	20,0		13	5	4	9	55,6	13	2	6	8	25,0
A2.2	3	0	1	1	/		6	3	2	5	60,0	5	0	2	2	/
B1.1	1	1	0	1	/		2	2	2	4	50,0	3	3	1	4	75,0
B1.2	1	1	1	2	/		-					-				
totalt	24	4	7	11	36,4		24	10	9	19	52,6	24	6	9	15	40,0

⁸⁴ Bildbeskrivning 1 vs Bildbeskrivning 2: $\chi^2 = 0,741$, df = 1, p = 0,389; Bildbeskrivning 2 vs ett Bildbeskrivning 3 $\chi^2 = 0,537$, df = 1, p = 0,464; Bildbeskrivning 1 vs ett Bildbeskrivning 3: $\chi^2 = 0,035$, df = 1, p = 0,851

Som det framgår av tabell 39 är antalet kontexter så litet att det inte går att räkna någon korrekthetsprocent på alla färdighetsnivåer. Därför får man inte heller någon klar bild av utvecklingen, vilket framgår av figur 44.



Figur 44. Korrekthetsprocenten för placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial på de olika färdighetsnivåerna för 24 informanter.

Figur 44 visar endast korrekthetsprocenten på de färdighetsnivåer där informanterna hade tillräckligt många belägg. Såsom för hela gruppen var antalet belägg på bisatser med negation eller andra mittfäldsadverbial mycket litet, varför det är svårt att dra några säkra slutsatser eller använda statistiska test. Antalet kontexter ökar dock något under kursen på samma sätt som hos hela gruppen.

7.2.1.6 Sammanfattning av resultaten i de skriftliga bildbeskrivningarna och exempel på utvecklingen

Analysen visar att de skriftliga berättelsernas längd ökade under kursen. I början av kursen var medellängden på bildberättelserna 133,2 ord, och i slutet av kursen hade den ökat till 152,5 ord. Skillnaden är statistiskt signifikant. Ökningen beror åtminstone delvis på att antalet satser ökade från i medeltal 24,3 till 27,2 satser. Andelen bisatser var nästan likadan i början och i slutet av kursen, drygt 20 %.

Också CEFR-nivåerna steg under kursen. Färdighetsnivån steg för 33 informanter men behölls på samma nivå för 16 informanter, och för 4 informanter sjönk CEFR-nivån under kursen. Højningen av CEFR-nivån under kursen är statistiskt signifikant. Bara få kursdeltagare uppnådde dock den CEFR-nivå som

krävs för examen vid finländska högskolor. CEFR-nivån korrelerade positivt med berättelsernas längd både i början och i slutet av kursen och korrelationen var statistiskt signifikant. Detta resultat är i linje med tidigare forskningsresultat som har visat att inlärares färdighetsnivå i språket korrelerar positivt med längden på de texter som de producerar (t.ex. Cumming et al. 2005:33; Gebril & Plakans 2009:58–59; Lahtinen & Palviainen 2011:92).

För delgruppen (24 informanter) fortsatte den positiva utvecklingen efter kursen. Medellängden på bildberättelserna ökade mellan det första och det andra testtillfället från 148,6 ord till 158,8 ord, och ett halvt år efter kursen var medellängden 162,9 ord. Andelen bisatser ökade likaså. Eftersom antalet informanter i gruppen var litet och skillnaderna mellan de olika testresultaten rätt små, är skillnaderna mellan testtillfällena inte statistiskt signifikanta. Delgruppens CEFR-nivå steg ytterligare efter kursen, och skillnaden mellan den första och den tredje bildbeskrivningen var i detta fall statistiskt signifikant.

Analysen visar alltså att den explicita undervisningen hade en positiv effekt på bildberättelsernas längd i antalet ord och i antalet satser och på informanternas skriftliga färdighetsnivå på CEFR-skalan. I delgruppen fortsatte den positiva utvecklingen dessutom efter kursen, vilket troligen kan förklaras med att flera av informanterna hade kontakt med svenskan också efter kursens slut.

Analysen av bruket av inversion visade att antalet kontexter för omvänd ordföljd i bildberättelserna steg under kursen från sammanlagt 173 till 220 kontexter i hela gruppen. Korrekthetsprocenten för bruket av inversion steg på gruppnivå från 57,2 % till 77,3 %, vilket är en statistiskt signifikant förbättring. Detta är i linje med Hyttenstams (1978) studie som byggde på ett skriftligt lucktest. Enligt honom är inversionen svår att lära sig, men när inlärares en gång har tillägnat sig strukturen går utvecklingen snabbt framåt. Tidigare forskning (t.ex. Bolander 1988a, Lahtinen & Palviainen 2011) har visat att inversionen är svår att tillämpa när fundamentet utgörs av en bisats, och detta gällde också i min studie när man granskar resultatet i slutet av kursen.

Behärskning av inversion analyserades också på individnivå. Analysen visar att det i början av kursen bara var 9 av 53 informanter som behärskade inversionen, dvs. 17 %. I slutet av kursen hade antalet stigit till 21 informanter, dvs. ca 40 %. Flera av informanterna hade dock alltför få belägg för att korrekthetsprocenten skulle kunna beräknas. Det fanns en tendens till en positiv korrelation mellan behärskningen av inversion och CEFR-nivå, så att korrekthetsprocenten var högre på de högre CEFR-nivåerna. Tidigare har Lahtinen och Palviainen (2011) kommit till samma resultat. I min studie var antalet belägg dock för litet för en statistisk analys.

Efter kursen steg korrekthetsprocenten för inversion på gruppnivå ytterligare i delgruppen. I den första bildberättelsen var den 63,4 %, i den andra 73,6 % och i den tredje ett halvt år efter kursens slut 81,3 %. Skillnaden mellan det första och det

tredje testtillfället är statistiskt signifikant. Analysen av korrekt bruk av inversion visar alltså att undervisningen på kursen hade en positiv effekt på behärskningsgraden av inversion och att den positiva utvecklingen fortsatte också efter kursen.

Antalet belägg på bisatser med negationen *inte* eller annat mittfälsadverbial var mycket litet i bildberättelserna och korrekthetsprocenten förbättrades inte. I den första bildberättelsen i början av kursen förekom sammanlagt 20 obligatoriska kontexter för af-ordföljd, dvs. adverbial före finit verb i mittfältet, och i bildberättelsen i slutet av kursen hade antalet stigit till 37. Korrekthetsprocenten var dock ungefär densamma vid båda tillfällena, ca 40 %. Korrekthetsprocenten tenderade att vara något högre på högre CEFR-nivåer än på de lägre nivåerna. Antalet kontexter med bisatsordföljd ökade alltså under kursen men korrekthetsprocenten steg inte. Bolander (1988b:102) har fått liknande resultat och visar att det inte förekom någon klar utveckling i informanternas bruk av negation och bisatsordföljd. Dock använde några av de lågpresterande informanterna flera negerade satser i slutet av kursen än i början av kursen.

Att undervisningen inte hade någon positiv effekt på behärskningsgraden av af-ordföljden i bisatser kan ha flera förklaringar. Det är möjligt att denna struktur var för svår för de flesta inlärare på den aktuella kursen. I processbarhetsteorin ligger bisatsordföljden på nivå fem av fem, medan inversionen ligger på nivå fyra. Enligt Pienemann (t.ex. 1998:252) kan man inte få en inlärare att tillägna sig en struktur om hen inte behärskar de processningsprocedurer som behövs. Enligt denna hypotes (eng. *teachability hypothesis*) kan man inte med formell undervisning få en inlärare att hoppa över några utvecklingsstadier. Undervisningen kan dock vara till nytta genom att den leder till en snabbare inläring och därigenom kan hjälpa inlärare att uppnå en högre färdighetsnivå i språket (t.ex. Long 1983).

Andra möjliga orsaker kan vara att negerade bisatser och bisatser med andra mittfälsadverbial än *inte* har rätt låg frekvens i svenska texter (se Rahkonen & Håkansson 2008). Mängden av input för denna struktur kan alltså ha varit alltför liten. Strukturen är också rätt svår att analysera och förklara explicit för inlärare och kan därmed anses vara komplex. Också inflytande från finskan kan spela in, eftersom bisatser har samma ordföljd som huvudsatser i finskan. Placeringen av negation och andra adverbial påverkar inte heller satsens betydelse, vilket också kan försvåra tillägnandet av denna struktur.

Utvecklingen, färdighetsnivån samt behärskningsgraden av inversion och bisatsordföljd kan till slut belysas med exempel från bildberättelser som skrevs i början och i slutet av kursen. De följande två exemplen är skrivna av informant K5, exempel 40 i början av kursen och exempel 41 i slutet av kursen. Det är fråga om den informant som uppnådde ett av de bästa resultaten i förklaringarna i grammatikbedömningstestet i slutet av kursen. Hon hade skrivit svenska i studentexamen år 1993 med det rätt höga vitsordet M. Enligt informanten själv

satsade hon ”lagom mycket” på kursen. Hon hade också studerat svenska vid en folkhögskola under ett halvt år. I början av kursen hade hon sju kontexter för inversion i sin bildberättelse där hon dock hade rak ordföljd (INVF), och endast två kontexter där hon använde inversion rätt (INVR). I den första bildberättelsen hade hon inga kontexter för bisatsordföljd. I början av kursen var hennes korrekthetsprocent för inversion 22. Hennes skriftliga färdighet i svenska ansågs vara på nivå A2.2, och bildberättelsens längd var 202 ord.

(40) K5

Det är vacker sommar dag, solen skiner och himlen är blå. Vädret är halvmånligt. Oscar och Olle leker på parken med sin bruna hund, Anton. Parken ligger nära sina hem, (INVF) *därfor pojkar tillbringar tid där ofta. (INVF) *Vanligen de lekar med Anton: en av dem tillexempel kastar en sko till honom och när han har hittat den (INVR) springer han tillbaka och ger den för pojken. (INVF) *Ibland, om Anton har stannat hemma, pojkar spelar fotboll med sina klasskamrater, Anders och Jan-Olof. (INVF) *Idag Olle har en gul T-skjorta och Oscar har en rödd-svart ulletröja och blå jeans. Olle's hem ligger vid utkanten av parken, huset är blått och sitt tak är rött. Oscar's hemhuset har byggt av trä och det har två våningar och mycket utrymme för barn och hunden att springa runt under regniga dagar. Anton är en snälla hund, (INVF) *således det är bekväm att vara tillsammans med honom också på offentlig plats. Det finns ingen risk att han kunde bita andra människor. (INVF) *I vanlig dag allt går bra, men (INVF) *i dag Anton apporterar en svart sko som hör till en arg man. Pojkar ber ursäkt och mannen är nöjd och inte mer arg. ”Det var bara ett misstag” (INVR) säger han och ler lite.

I slutet av kursen hade K5 sammanlagt 12 kontexter för inversion i sin bildberättelse, och alla dessa var målspråksenliga (INVR). Korrekthetsprocenten för inversion var därmed 100. Nu innehöll berättelsen också två bisatser med negation, och även negationen var rätt placerad (BSNEGR). Man ska dock notera att hon endast hade två kontexter för negerade bisatser varför man inte kan räkna korrekthetsprocenten för af-ordföljd. I slutet av kursen omfattade hennes bildbeskrivning 265 ord, och hennes prestation var på CEFR-nivå B1.1. Hennes färdighetsnivå i svenska steg alltså under kursen och hon använde också flera ord i sin text i slutet än i början av kursen.

(41) K5

(INVR) I första bilden är två små pojkar och en medelstor hund. Det är ett vackert väder: temperaturen är plus tjugo grader och himlen är blå. Pojkarna har kommit till en park som ligger nära deras hem eftersom de har bestämt sig att skola deras hund, Pepi. Pepi är ännu ung och han vill gärna leka med pojkarna. (INVR) I dag är Anders klädd sig i en randig yllettröja och en blå jeans. Oscar har en gul T-skjorta och mörkblå shorts. Det finns en sopkorg i utkanten av parken. Sopkorgen är fult av papper i olika färger men där finns också en gammal sko. (INVR) I andra rutan kastar Oscar ”en just hittad skon” långt och ropar till Pepi: ”Apportera!” Pepi springer snabbt efter en flygande skon som faller bakom träd och låga buskar. Pepi ser ut glad och ivrig när han springer ifrån pojkarna. (INVR) I tredje bilden har Pepi

redan hittat en ljusbrun sko. (INVR) Skon i munnen kommer Pepi tillbaka. "Bra hunden" (INVR) säger Anders. "Du har lärt snabbt" (INVR) fortsätter Oscar med ett leende ansikte. (INVR) I sista bilden förändrar en rolig stämning plötsligt. En okänd man kommer till ett sällskap och han är verklig arg. "En hund har stal min dyra sko!" (INVR) ropar han. Anders leer med en hand framför sin mun men Oscar ser sorg ut. "Vi är väldigt ledsen" (INVR) säger han och ger den bruna skon tillbaka till mannen. "Var hund är ännu så ung (BSNEGR) att han inte förstått (BSNEGR) att den här skon inte var den som jag kastade. "Allt är fint" (INVR) säger mannen och (INVR) nu är han inte mera arg på pojkarna och Pepi.

De tre följande bildberättelserna är skrivna av informant M17 i början av kursen (42), i slutet av kursen (43) och ett halvt år efter kursen (44). De illustrerar hur bruket av de två strukturerna i fokus såg ut hos en svagare informant. Hos honom sker det ingen tydlig utveckling även om korrekthetsprocenten för inversion förbättras en del. M17 fick inga poäng för förklaringarna i grammatikalitetsbedömningstestet vare sig i början eller i slutet av kursen, vilket visar att han inte kunde ta till sig den explicita undervisningen om ordföljden som gavs på kursen eller att han inte hade metalingvistiska färdigheter för att ge uttryck för sin kunskap. Ett halvt år efter kursen fick han endast två poäng i samma test (se bilaga 8). Informant M17 hade skrivit svenska i studentexamen år 2002 med det rätt svaga vitsordet B. Enligt honom själv satsade han bara lite på kursen. Hans CEFR-nivå i svenska bedömdes som A2.1 vid alla tre tidpunkterna, vilket visar att det inte skedde någon märkbar utveckling i hans svenska språkfärdighet under kursen. Han lyckades dock avlägga de obligatoriska studierna i svenska efter kursen. I hans bildberättelse i början av kursen fanns endast en kontext för inversion och den var korrekt (INVR). Det förekom också en bisats med negation som dock hade fel ordföljd (BSNEGF). I början av kursen innehöll hans text 177 ord.

(42) M17

Två pojkar var i en park. Den andra hade brunt hår och fula gula t-shirt och den andra svart och röda t-shirt. De pojkarna hittade en par skor från en sopkorg, och deras röda snälla hunden såg det. Den pojke med brunt hår kastade det svarta skor till en buske och den hund springde att apportera det. Hunden var lycklig här ute på landet; himlet var målnig och fåglor sjöng. De bor när av platsen, och den där buske är troligen en del av stora skogen. Båda pojkarna såg glad ut när hunden komde tillbaka med en hela annan skor – den var röd. Men den pojke som hade en guld t-shirt kunde inte se först att det var en fel sko. När han sett vad hade hänt, (INVR) blev han sorglega. Men hans kompis var ännu glada, eftersom han kände den mannen som blev arg över den hela episod. Han var mycket arg eftersom hunden hade tagit hans fallna skor. Han komt ropande, men dagen inte kunde ha varit dåliga över en man (BSNEGF) *som gillar inte om hundar.

I slutet av kursen hade M17 sammanlagt tre kontexter för inversion i sin bildberättelse. Två av dessa hade rätt ordföljd (INVR) och en saknade inversion (INVF), varför korrekthetsprocenten var 66,7. Nu fanns det också två bisatser i

texten som innehöll en negation eller annat mittfäلتsadverbial, och de var båda rätt (BSNEGR). Men antalet kontexter var mindre än tre varför man inte kan räkna korrekthetsprocenten för bisatsordföljden. Uppsatsen innehöll bara 150 ord och var därmed kortare än den i början av kursen.

(43) M17

Två pojkar har funnit en par av svarta skor från en sopkorg som låg i närhet av en skog. De har en bruna hund med dem (BSNEGR) som också tog ett stort intresse för de där skorna. (INVF) *Och sen den andra pojke som har ett gula T-skjorta kastar en skor till buske och hunden springer efter det. Men när hunden, som kallas Wuffe, komde tillbaka (INVR) hade han en med sig ett helt annat skor och inte den som pojkan hade kastat. (INVR) Och sen kom en gubbe som var mycket arg över eftersom det finns en hund som kunde stjäla hans sko. Den pojke med gula t-skjort var lässen över det hela episod men hans kompis var inte – han var leende. Han tyckte (BSNEGR) att gubbens framtid inte ser bra eftersom han reagerar så negativt till hundernas positiva livsattityd. Sådana typers dagar är mycket målniga. Vi har mycket att lära oss från hunder.

Ett halvt år efter kursen hade M17 fyra kontexter för omvänd ordföljd, och tre av dessa var rätt (INVR) medan en fortfarande var fel (INVF). Korrekthetsprocenten var därmed 75. Det fanns också en bisats med negation som dock hade fel ordföljd (BSNEGF). I den tredje bildbeskrivningen hade han 154 ord. Längden på hans bildbeskrivningar ökade alltså inte under och efter kursen.

(44) M17

(INVR) Där är två pojkarna som hittar ett svarta sko från en sopkorg. Den sopkorg ligger nära två hus. Andra huset är blåa, andra är röda. Den sopkorg ligger också i en park, nära skogen. Pojkarna har med dem en ganska snälla, bruna hund, som gillar skor. Den pojke med gula skjorta kastar den skor till skogen, och hunden springer efter det. (INVR) Så följade, att hunden komde tillbaka med en röda skor! (INVF) *och sen en fula arg man kommer från busken. Han vår målnigare än den målniga himlen. Han ropade ganska mycket. Den andra pojke med gula hår och randiga skjorta, tycker att episoder liksom här är mycket trevligt och han kunde inte hjälpa sig att inte skratta. Den pojke med gula skjorta var inte så glada. Den lila mannen hade rätt att bli så arg. (INVR) Vad kan framtiden bli (BSNEGF) *om alla kan inte ge deras skor till en hund och vara glad över det?

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den explicita undervisningen under kursen verkade ha en positiv effekt på informanternas behärskning av inversion i fri skriftlig produktion. Däremot hade undervisningen ingen nämnvärd effekt på behärsningen av af-ordföljden i bisatser. Detta resultat är i linje med tidigare studier som har gett motstridiga resultat när det gäller effekten av explicit undervisning på fri produktion (se Ellis, R. 2008b:855). Behärsningen av den ena strukturen förbättrades i min studie på ett statistiskt signifikant sätt, medan den andra strukturen nästan inte utvecklades alls under kursen. Enligt Long (1988) kan bristande utveckling bero på att undervisningen har fokuserat på en struktur som är på en för

hög utvecklingsnivå för inläraren. Detta kan vara förklaringen också när det gäller mina resultat, eftersom inversionen inlärs tidigare än placeringen av negation enligt studier om inlärningsgången i svenska (se 3.2.3).

7.2.2 Muntliga bildbeskrivningar

Syftet med de muntliga bildbeskrivningarna var att med hjälp av fri muntlig produktion undersöka informanternas implicita kunskap om svenskans ordföljd. I muntlig produktion antas man i huvudsak förlita sig på automatisk processning av språk (Ellis, R. 2006a:458). Därför utgår jag från att informanterna framför allt anlita sin implicita kunskap i den muntliga uppgiften. Det är dock möjligt att det också fanns informanter som var duktiga på att monitorera sin utsaga och anlita sin explicita kunskap i uppgiften (jfr Krashen 1982:18–20). Det har visat sig att resultatet i muntlig performans hos andraspråksinlärare är bättre om man har tid att planera sin utsaga (Ellis, R. & Yuan 2005).

Av informanterna deltog 27 personer i den muntliga uppgiften i början av kursen och i slutet av kursen. Den muntliga bildbeskrivningen byggde på samma bildserie som den skriftliga bildbeskrivningen. Att informanterna var bekanta med berättelsen kan antas ha minskat den kognitiva belastningen i uppgiften och även ökat den språkliga komplexiteten i deras muntliga performans (jfr Akakura 2012:18). Detta var en fördel, eftersom ett mål med uppgiften var att undersöka informanternas bruk av inversion i huvudsatser och placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser. Det visade sig dock vara omöjligt att analysera bruket av inversion på individnivå eller placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser på individ- eller gruppnivå på grund av ett för litet antal belägg.

7.2.2.1 Utvecklingen i muntlig färdighet under kursen

En analys av antalet ord i de muntliga bildbeskrivningarna visar att medellängden steg under kursen från 84,41 ord i början till 103,85 ord i slutet av kursen, vilket framgår av tabell 40. När antalet ord räknades inkluderades endast hela ord. Tvekljud och ofullständiga ord utelämnades. (Se vidare 6.2.2.2.2.2).

Tabell 40. Genomsnittligt antal ord för 27 informanter i de muntliga bildbeskrivningarna

	Muntlig bildbeskrivning 1	Muntlig bildbeskrivning 2
Antal ord	2279	2804
Medellängd i ord	84,41	103,85

Informanternas muntliga bildbeskrivningar omfattade alltså flera ord i slutet av kursen än i början av kursen, vilket innebär att berättelserna i medeltal blev längre på samma sätt som de skriftliga bildbeskrivningarna. Utvecklingen är statistiskt signifikant.⁸⁵ Berättelsens längd ökade för tjugo informanter, behölls på samma nivå för en informant och minskade för sex informanter.⁸⁶ Undervisningen hade alltså en positiv effekt på informanternas muntliga produktion genom att de i medeltal kunde producera längre berättelser i slutet av kursen än i början. I tabell 41 visas hur informanternas färdighetsnivå såg ut i början av kursen och hur den utvecklades under kursen.

Tabell 41. Färdighetsnivån i den muntliga bildbeskrivningen i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter

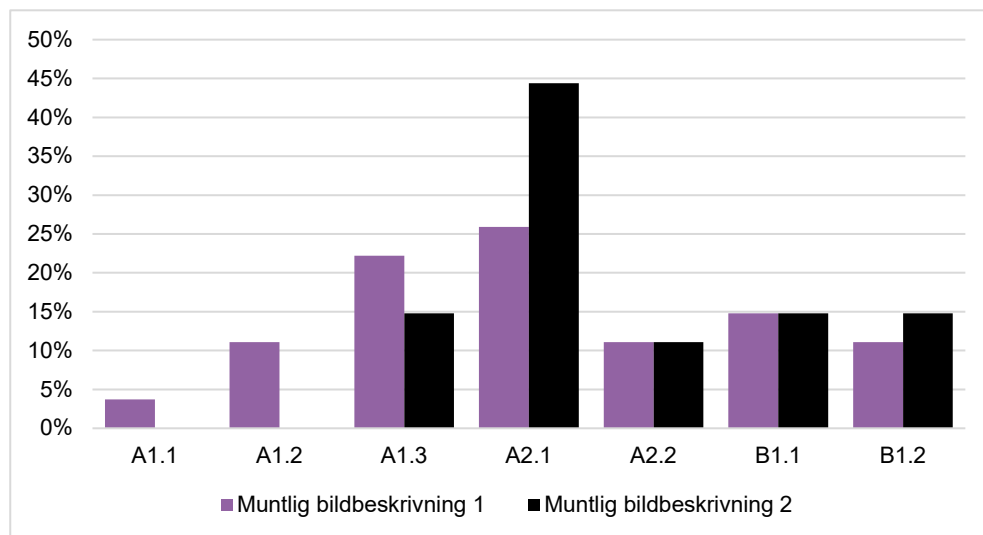
CEFR	Muntlig bildbeskrivning 1		Muntlig bildbeskrivning 2	
	n	%	n	%
A1.1	1	3,7	-	
A1.2	3	11,1	-	
A1.3	6	22,2	4	14,8
A2.1	7	25,9	12	44,4
A2.2	3	11,1	3	11,1
B1.1	4	14,8	4	14,8
B1.2	3	11,1	4	14,8
totalt	27	100,0	27	100,0

I början av kursen uppnådde sju informanter (25,9 %) nivå B1.1 som är kravet vid finländska högskolor. I slutet av kursen var det åtta informanter som uppnådde denna nivå (29,6 %), alltså bara en mer. I början av kursen befann sig tio informanter (37 %) på någon av de lägsta nivåerna på A1.1, A1.2 eller A1.3, men antalet sjönk under kursen till fyra personer (14,8 %). Både i början och i slutet av kursen var andelen informanter högst på färdighetsnivån A2.1. I början befann sig sju informanter (25,9 %) på denna nivå, medan antalet i slutet av kursen hade ökat till 12 (44,4 %). Allt som allt skedde det alltså en viss positiv utveckling i informanternas muntliga färdighet under kursen.

⁸⁵ $Z = 296,5$, $p = 0,002$

⁸⁶ För analysen användes Wilcoxon Signed Rank Test. Detta test användes eftersom antalet ord i berättelserna i början av kursen inte följde normalfördelningen enligt Shapiro Wilk-testet: $p = 0,012$.

Utvecklingen av CEFR-nivåerna är statistiskt signifikant.⁸⁷ En vidare analys visar att färdighetsnivån steg för tretton informanter, behölls på samma nivå för tolv informanter och sjönk för två informanter.⁸⁸ För ca hälften av informanterna hade kursen alltså en positiv effekt på den muntliga färdigheten. I figur 45 illustreras utvecklingen av den muntliga färdighetsnivån för informanterna.



Figur 45. Färdighetsnivån i början av kursen och i slutet av kursen i den muntliga bildbeskrivningen för 27 informanter.

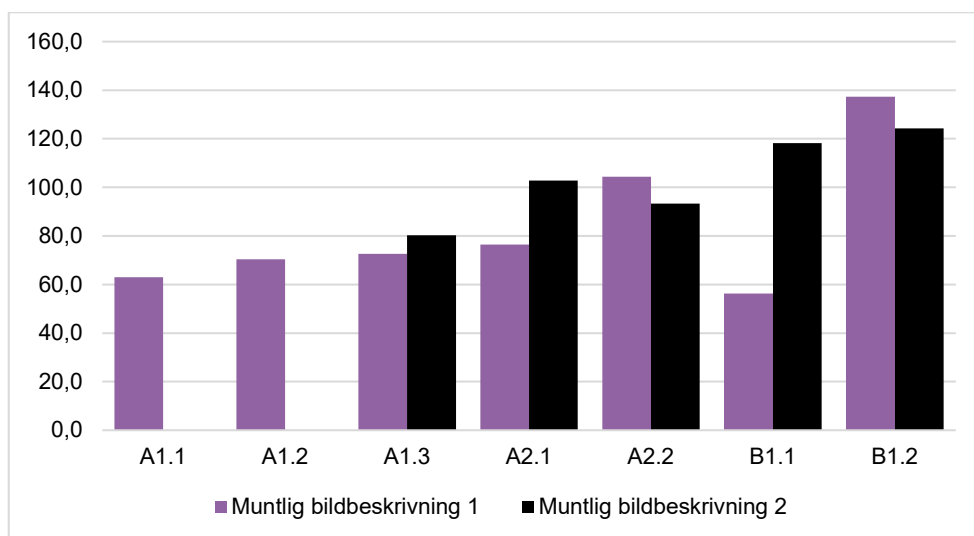
De muntliga bildbeskrivningarnas längd har också granskats i förhållande till informanternas färdighetsnivå på CEFR-skalan. I början av kursen korrelerade berättelsernas längd positivt med CEFR-nivån, då informanterna på de högre färdighetsnivåerna i regel producerade längre bildbeskrivningar än de som befann sig på de lägre nivåerna. Korrelationen var statistiskt signifikant.⁸⁹ I slutet av kursen korrelerade dock berättelsernas längd överraskande nog inte på samma sätt med färdighetsnivån.⁹⁰ I figur 46 presenteras hur antalet ord och färdighetsnivån förhöll sig till varandra i de muntliga bildbeskrivningarna.

⁸⁷ $Z = 299,5$, $p = 0,008$

⁸⁸ För analysen användes Wilcoxon Signed Rank Test då nivån i slutet av kursen inte var normalfördelad enligt Shapiro Wilk-testet: $p = 0,023$.

⁸⁹ Spearmans rangkorrelation $Rho = 0,508$, $p = 0,007$

⁹⁰ Spearmans rangkorrelation $Rho = 0,353$, $p = 0,071$



Figur 46. Antalet ord i genomsnitt på de olika färdighetsnivåerna i de muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter.

Som helhet kan man konstatera att kursdeltagarnas muntliga prestationsförmåga förbättrades under kursen. Antalet ord i berättelserna ökade i medeltal under kursen, och flera av informanterna befann sig på en högre CEFR-nivå i slutet av kursen än i början.

I exempel 45 kan man se hur informant M1 klarade av den muntliga uppgiften i början av kursen och i slutet av kursen. Han hade fått vitsordet C i svenska i studentexamen, och han studerade vid humanistiska fakulteten med engelsk filologi som huvudämne. Han verkade fundera mycket på de rätta orden och uttrycken i berättelsen och var mån om att få dessa rätt. Detta störde hans utflöde, vilket är vanligt hos dem som överanvänder monitorn (jfr Krashen 1982:18). Han uppgav att han mycket sällan följde svenskspråkiga medier eller talade svenska, och att han inte brukade använda svenska utanför klassrummet. Han ville delta i kursen för att repetera sina kunskaper i svenska och höja sin färdighetsnivå för att kunna klara av de obligatoriska studierna i svenska vid universitetet. I början av kursen omfattade hans muntliga berättelse 83 ord. Av exemplet framgår att han var tvungen att fråga efter många ord för att kunna fortsätta bildbeskrivningen och att han höll mycket långa pauser (*I = informant; L = lärare*).

(45) M1

I: Okei. Hmm. (..9s..) Hmh. Mikä oli puisto? [Hur säger man 'en park?']

L: E:n park.

I: E:n park jä.. (..10s..) Hmm. Kalle å Ville e:r e:r o:t i en en park.

I: Me:d öö Kalles hond. (..) Hmm. (..9s..) Öö. Mikä oli roskakori? [Vad var 'en sopkorg'?]

L: E:n so:pkårj.

I: Sjo:pkårj.

I: (..) Krrhm. De hittar en (..) en sjo: nä:ra en sjo:pkårj. (..) Hmm. (..17s..) Hitsi ku ois se sanasto siit ainekirjotuksest. [Tusan, man borde ha samma ordlista som i uppsatsen.]

L: Kysy vaan jos jos on joku mitä... [Fråga bara om det är nånting som...]

I: Öö. Nii tota. (..) Mikä oli niinku et jos koira hakee jotain? [Ju, hur säger man liksom att hunden hämtar någonting?]

L: Appårtte:ra.

I: Appårtte:ra. (..)

L: Ja kastahan oli heittää. [Och att kasta var 'heittää']

I: Jå.

L: Jå.

I: (..9s..) Kalle kastar den sjo: (..) öö (..) å (..) å öö den honden appårtte:rar den.

I: (..15s..) Mm (..) Mikä oli puska? [Hur säger man 'en buske'?]

L: E:n buske.

I: E:n buske.(..30s..) Mikä mikä oli kadota? [Hur säger man 'att försvinna'?]

L: Kadota öö fö:rsvinna.

I: Fö:rsvinna juu nii mä ajattelinki.[Försvinna, ju, så tänkte jag också.]

L: Jå:.

I: (..) Den sj den sjo:n fö-försvinnar öö i den i den bosken.

I: (..30s..) Mikä ois niinku hetken päästä? [Vad skulle vara liksom 'om en stund'?]

L: Åm e:n stund.

I: Krrhm. Åm en stund öö den honden (..) öö (..) kårmmmer tilba:kka (..) mm med en (..3s..) en sjo: (..3s..) men (..) men de e:r de e:r krrmh de e:r intte en sjo:n öö Kalle ha:r ha:r kastat i i i bosken. (..19s..) Kalle å Ville öö tittar på d öö den sjo:n å (..13s..) mm. Mikä on ihmetellä? [Vad är att undra?]

L: Öö. Förvå:na:d olis tämmönen ihmeissään. ['Ihmeissään' är att vara förvånad]

I: Öö å de e:r fö-fö-förvå:na:d (..)

L: Ja undra olis ihmetellä jå:. [Och att undra är 'ihmetellä']

I: (..12s..) Öö nä:r de nä:r de ondrar mm den sjo:n öö (..5s..) en en man s öö springar (..) öö springar o:t krmh från öö från bosken (..4s..) mm (..) å å skri:kkar öö (..) den (..) den den honden (..3s..) öö (..4s..) ha:r ta:git min min sjo: (..15s..)

I början av kursen bedömdes informantens muntliga färdighetsnivå som A1.2. Men i slutet av kursen talade han mycket mera flytande, vilket framgår av exempel 46. Han behövde inte hålla lika långa pauser som i början av kursen och inte heller fråga efter ord lika ofta. Detta kan bero på att ordförrådet i uppgiften då redan var bekant för honom. Att han gjort uppgiften flera gånger tidigare (skriftligt och muntligt) bör ha minskat på den kognitiva belastningen under performansen, och den kan också ha ökat den språkliga komplexiteten i hans berättelse (jfr Akakura 2012:18). I slutet av kursen beskrev han händelserna i bildserien noggrannare än i början, varför berättelsen blev längre mätt i antalet ord. I slutet av kursen producerade han sammanlagt 125 ord, och i fråga om muntlig färdighet ansågs han ligga på färdighetsnivå A2.1. Det skedde alltså en positiv utveckling både i fråga om berättelsens längd och den muntliga färdighetsnivån hos honom under kursen.

(46) M1

I: Öö (..) å hä; e två: två: påjkkar e:r öö o:t i (..) i krhm i öö å:ch öö me:d med en en hond. Ää (..4s..) ää de de finns två: (..) två: ho:ssen bakåm påjkkarna. (..3s..) Ää et et blåt ho:s å: å et rött ho:s. (..) Ää (..9s..) i ää himmel e:r målni:g (..8s..) Mm en krhm en påjka ha:r e:n en (..) öö ha:r ha:r go:l öö sj sj skjårtta en sjårtta. Å: å: (..) å blå:a öö sjårts å: å krhm go:la strumppår. Öö (..3s..) öö den den annan påjka ö ha:r öö (..3s..) rö krhm ha:r öö ha:r en rö:d sjjårtta å blå:a byxår. (..5s..) Ää (..5s..) påj-påjkkarna öö en krhm öö e öö påjkkarna hittar en en sko: (..3s..) en öö öö e: öö en en svart sko: (..) öö på på grondet. Mm. (..3s..) Å öö (..7s..) mm (..5s..) påjkke såm ha:r ha:r had en go:l sjjårtta he:tter Lars. Ää Lars Lars kastar sko:n öö (..4s..) til sko:-sko:g (..) å å (..) honden (..) honden springar (..) öö (..8s..) ef-efter den å. Ö (..7s..). Mikä ois hetken kuluttua? [Hur säger man 'om en stund'?]

L: Åm e:n stund.

I: Jå:. Åm åm en stond öö honden öö (..) kåmmer öö krhm tilba:kka (..) med öö med en en s-sko: men (..) öö (..3s..) sko:n e:r inte svart. Den den e:r bro:n. (..) Ää (..6s..) nä:r påjkkarna (..) öö mikä on ihmetellä? [Hur säger man 'undra'?]

L: Undra.

I: Nä:r påjkkarna ondrar v öö (..) varför sko:n e:r e:r bron bro:n ää (..3s..) öö en man spr öö springar o:t från öö sko:gen å (..3s..) å å å skri:kkar öö (..3s..) mm mm den dä:r honden (..3s..) to:g min sko:. (..4s..) Ää (..13s..) krhm mannen ha:r (..) öö blå: byxår å rö:da stromppår å (..) mm mikä oli violetti? [Hur säger man 'violet'?]

L: Viålet.

I: Ti å å viålet öö jacka. (...3s..) Öö å: (...) vi:t öö sjiörtta å å sjvart öö. Mikä oli kravatti? [Hur säger man 'slips'?]

L: Kravatt tai.

I: Kravatt.

L: Slips

I: Slips jä:. (...6s..) Mm (...5s..) ää hmph nyt ei tuu enempää mieleen. [Nu kommer jag inte på mera.]

7.2.2.2 Bruket av inversion i huvudsatser i de muntliga bildbeskrivningarna

Som ovan konstaterats innehöll de muntliga bildbeskrivningarna alltför få belägg på bisatser med negation eller annat mittfäldsadverbial, och därför omfattar analysen av korrekt ordföljd i muntlig produktion bara bruket av inversion i huvudsatser. Av tabell 42 framgår att det i bildbeskrivningarna i början av kursen förekom sammanlagt 51 kontexter där man skulle ha inversion och att 25 av dessa hade rätt ordföljd. I slutet av kursen var antalet sådana kontexter 58, och 30 av dessa hade rätt ordföljd.

Tabell 42. Behärskningen av inversion i de muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter

		Muntlig bildbeskrivning 1		Muntlig bildbeskrivning 2	
		f	%	f	%
inversion	rätt	25	49,0	30	51,7
	fel	26	51,0	28	48,3
totalt		51	100,0	58	100,0

Av tabell 42 framgår vidare att korrekthetsprocenten var 49 % i början av kursen. I slutet av kursen steg korrekthetsprocenten endast till 51,7 %. Förbättringen är så pass liten att den inte är statistiskt signifikant.⁹¹ Den explicita undervisningen kan därför inte anses ha haft någon effekt på hur väl informanterna behärskade inversionen i muntlig produktion. Detta kan tolkas så att deras implicita kunskap om inversionen inte förbättrades under kursen.

I tabell 43 ges en översikt över fördelningen av olika satsdelar (andra än subjekt) i fundamentet i de muntliga bildbeskrivningarna.

⁹¹ $\chi^2 = 0,079$, $df = 1$, $p = 0,778$

Tabell 43. Fundamenten i de muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter (f = frekvens)

Fundamentstyp	Muntlig bildbeskrivning 1		Muntlig bildbeskrivning 2	
	f	%	f	%
tidsadverbial	26	51,0	32	55,2
rumsadverbial	25	49,0	25	43,1
bisats	-	-	1	1,7
totalt	51	100,0	58	100,0

I början av kursen inleddes meningarna som kräver inversion av olika tidsadverbial (51 %) och rumsadverbial (49 %). I slutet av kursen var andelen tidsadverbial 55,2 % och andelen rumsadverbial 43,1 %. I det muntliga materialet förekom endast en mening där fundamentet utgjordes av en bisats. I tabell 44 presenteras hur korrektheten såg ut i meningarna med de olika fundamenten.

Tabell 44. Korrekthetsprocenten för bruket av inversion enligt typen av fundament för 27 informanter

Fundament		Muntlig bildbeskrivning 1		Muntlig bildbeskrivning 2	
		f	%	f	%
tidsadverbial	rätt	12	46,2	11	34,4
	fel	14	53,8	21	65,6
	totalt	26	100,0	32	100,0
rumsadverbial	rätt	13	52,0	18	72,0
	fel	12	48,0	7	28,0
	totalt	25	100,0	25	100,0
bisats	rätt	-	-	1	/
	fel	-	-	0	/
	totalt	-	-	1	/

Som kan utläsas ur tabell 44 ökade antalet meningar som inleddes med ett tidsadverbial från 26 i början av kursen till 32 i slutet av kursen, medan meningarna som inleddes med ett rumsadverbial var 25 både i början och i slutet av kursen. Korrekthetsprocenten för inversionen sjönk i satser med ett tidsadverbial i fundamentet från 46,2 % till 34,4 % men ökade i satser som inleddes med ett rumsadverbial från 52 % till 72 %. Detta är förbryllande eftersom korrekthetsprocenten för inversion i satser med ett tidsadverbial i fundamentet

förbättrades i skriftlig fri produktion. Meningen som inleddes med en bisats hade korrekt ordföljd.

Exemplen 47 och 48 visar satser med ett tidsadverbial och ett rumsadverbial i fundamentet i början av kursen. I båda fallen har inversionen uteblivit.

(47) K10

*sen efter li:te li:ten stund **hunden kårmer** tilba:kka me sko:n i munnen
[*sen efter liten liten stund hunden kommer tillbaka med skon i munnen]

(48) K12

I: *I parkken **Kalle startare** (..). Siivota?
L: Siivota ste:da
I: Ste:da (..) öh. Roskia?
L: So:ppår
I: So:ppår til (..) so:pkår

[*I parken Kalle startade städa sopor till sopkorg]

Exempel 49 visar en sats som inleds med ett rumsadverbial och som har rätt ordföljd. Exemplet producerades av samma informant som i exempel 48.

(49) K12

i parkken **fins en** (..3s..) so:pkår
[i parken finns en sopkorg]

Det var vanligt att informanterna inledde en sats med ett rumsadverbial som refererade till den aktuella bilden, vilket informant K13 gjorde i exempel 50 i slutet av kursen. I detta fall uteblev inversionen.

(50) K13

*i: i: i den hä:r bilden **de e: mm två: påjkkar** å två: ho:sset
[*i den här bilden det är två pojkar och två huset]

Informanterna använde också ofta adverbet *där* när de beskrev händelser i bildserien. Exemplen 51, 52 och 53 visar satser med *där* i fundamentet i vilka inversionen har använts korrekt. Exempel 51 är från början av kursen och de två senare från slutet av kursen.

(51) K14

dä:r **kårmer en arj man** såm ro:ppar nå:nting
[där kommer en arg man som ropar någonting]

(52) M3

dä:r **ä:r två: påjkkar** me:d si:na honden vi:d sko:gen
[där är två pojkar med sina hunden vid skogen]

(53) K7

dä: finns två: påjkar på parkken å: öö dåm ha: hond åkså me:d (K7)
 [där finns två pojkar på parken och dom har hund också med]

Bruket av *där* kan möjligen i dessa fall bero på att de syftar på bilden (t.ex. *Där (på bilden) är två pojkar...*) eller transfer från engelskans struktur *there is.../there are...* Adverbet *där* användes på detta sätt sammanlagt åtta gånger i början av kursen och elva gånger i slutet av kursen. I samtliga fall användes inversion korrekt.

I slutet av kursen inledde en informant en mening med en adverbieell bisats, vilket kräver inversion i den efterföljande huvudsatsen. Informant K24 använde då inversion korrekt som visas i exempel 54. I den efterföljande negerade bisatsen är dock negationen *inte* felplacerad.

(54) K24

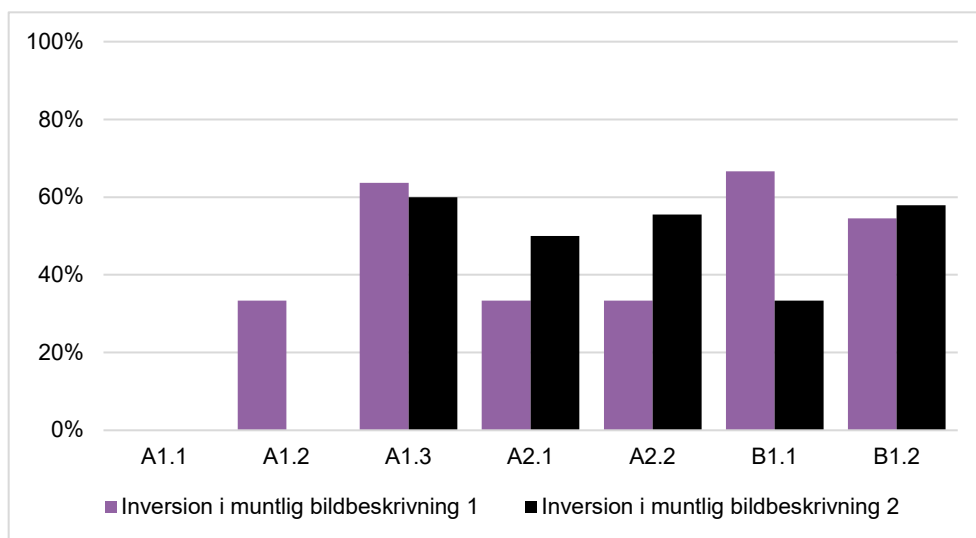
nä:r öö Benjamin fick den sko:n märkte han at de va: *inte* den gamla sko:n
 såm han ha:de öö kasta:d
 [när Benjamin fick den skon märkte han att de var inte den gamla skon som han hade kastad]

För att se om färdighetsnivån åtminstone delvis kan förklara hur väl de olika informanterna behärskade inversionen analyserades hur informanternas prestation förhöll sig till deras nivå på CEFR-skalan. Det visade sig att det inte finns något klart samband mellan CEFR-nivån och behärskningen av inversion i fri muntlig produktion, vilket framgår av tabell 45.

Tabell 45. Behärskningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i de muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter (n = antal informanter, r = rätt, f = fel, % = korrekthetsprocent)

CEFR	Inversion i muntlig bildbeskrivning 1					Inversion i muntlig bildbeskrivning 2				
	n	r	f	totalt	%	n	r	f	totalt	%
A1.1	1	1	1	2	/	-				
A1.2	3	1	2	3	33,3	-				
A1.3	6	7	4	11	63,6	4	3	2	5	60,0
A2.1	7	3	6	9	33,3	12	8	8	16	50,0
A2.2	3	3	6	9	33,3	3	5	4	9	55,6
B1.1	4	4	2	6	66,7	4	3	6	9	33,3
B1.2	3	6	5	11	54,5	4	11	8	19	57,9
totalt	27	25	26	51	49,0	27	30	28	58	51,7

Som det framgår av tabellen var t.ex. korrekthetsprocenten i slutet av kursen högre för informanterna på nivå A1.3 (60,0 %) än på nivå B1.1 (33,3 %). Antalet belägg är dock så pass litet på varje nivå att några enstaka fall kan ha påverkat korrekthetsprocenten alltför mycket. Men tabellen visar i varje fall att inte ens informanterna på de högsta färdighetsnivåerna B1.1 och B1.2 behärskade inversionen i fri muntlig produktion, inte ens i slutet av kursen. Detta illustreras i figur 47 som visar korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i början och i slutet av kursen.



Figur 47. Korrekthetsprocenten för användningen av inversion på de olika färdighetsnivåerna i den muntliga bildbeskrivningen för 27 informanter.

Undervisningen verkar alltså inte ha haft någon effekt på informanternas behärskning av inversion i muntlig produktion. Man kan inte heller se någon tendens till att inversionen skulle behärskas bättre på de högre färdighetsnivåerna. Eftersom antalet informanter och kontexter för inversion är så pass litet, går det dock inte att göra några statistiska test eller analyser utgående från det muntliga materialet.

7.2.2.3 Sammanfattning av resultaten i de muntliga bildbeskrivningarna

Sammanfattningsvis kan man konstatera att informanterna producerade längre bildbeskrivningar i slutet av kursen än i början. De bildbeskrivningar som informanterna producerade i slutet av kursen var dessutom i medeltal på en högre färdighetsnivå på CEFR-skalan än de som producerades i början av kursen. Båda utvecklingarna var statistiskt signifikanta. Analysen visar också att informanterna på

de högre färdighetsnivåerna producerade längre berättelser, dvs. kunde berätta mera om bildserien än de vars färdighet var på en lägre nivå. Korrelationen mellan textlängden och färdighetsnivåerna var statistiskt signifikant i början av kursen men inte i slutet av kursen. Undervisningen på kursen kan alltså anses ha haft en positiv effekt på informanternas prestation i den muntliga uppgiften, så att berättelserna blev längre och var språkligt på en högre nivå än i början av kursen. Denna utveckling kan delvis bero på att informanterna i slutet av kursen redan var välbekanta med uppgiften och med orden som behövdes i den.

Även om den muntliga uppgiften byggde på samma bildserie som den skriftliga uppgiften, verkade detta dock inte öka den strukturella komplexiteten i denna uppgift (jfr Akakura 2012:18). I de muntliga bildbeskrivningarna kunde nämligen endast bruket av inversion i huvudsatser analyseras, eftersom informanterna använde endast få negerade bisatser eller bisatser med andra mittfälsadverbial i sin muntliga produktion.

Analysen visar att informanterna använde inversion en aning mera i slutet av kursen än i början av kursen. Tidsadverbial och rumsadverbial var de vanligaste adverbialen i fundamentet, och inversionen behärskades något bättre efter rumsadverbial än efter tidsadverbial. Korrekthetsprocenten för bruket av inversion utvecklades dock endast en aning under kursen. Undervisningen hade därmed inte någon nämnvärd effekt på behärskningen av inversion i muntlig produktion. Det förekom inte heller någon tendens till att inversion skulle ha behärskats bättre på de högre färdighetsnivåerna.

Resultatet av denna studie visar att den explicita undervisningen inte ledde till att informanterna kunde tillägna sig implicit kunskap om inversionen i svenska huvudsatser. Att behärskningen av inversion inte förbättrades nämnvärt i de muntliga bildberättelserna kan bero på att man i muntlig produktion i huvudsak använder sin implicita kunskap om språket. När man talar har man inte tid att monitorera sin utsaga med hjälp av explicit kunskap (se t.ex. Ellis, R. 2006a:458). Grammatiska drag som är lätta att lära sig som implicit kunskap kan vara svåra att lära sig som explicit kunskap och tvärtom. En grammatisk regel kan vara lätt att förstå och lära sig explicit men ändå svår att tillämpa rätt i kommunikation (Ellis, R. 2009c:164). Detta verkar stämma i min undersökning. Som regel är inversion inte svår att förstå men den verkar vara svår att internalisera som en del av inlärares interimspråk.

7.2.3 Sammanfattning av resultaten i bildbeskrivningarna, jämförelse av skriftlig och muntlig produktion och förhållandet till tidigare forskning

Analysen visar att undervisningen på kursen hade en positiv effekt på informanternas skriftliga och muntliga färdighetsnivå på CEFR-skalan. Informanterna skrev också

längre texter och talade mera i slutet av kursen än i början av kursen. Denna utveckling kan delvis förklaras med att uppgiften och ordförrådet var bekanta för informanterna i slutet av kursen, eftersom de då hade genomfört samma uppgift flera gånger. Den skriftliga bildbeskrivning som utfördes ett halvt år efter kursen visade att det inte hade skett någon klar utveckling efter kursen vare sig i berättelsernas längd eller i informanternas färdighetsnivå. I tabell 46 presenteras hur informanternas färdighetsnivå såg ut i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna för de 27 informanter som genomförde båda uppgifterna.

Tabell 46. Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna i början av kursen och i slutet av kursen för 27 informanter

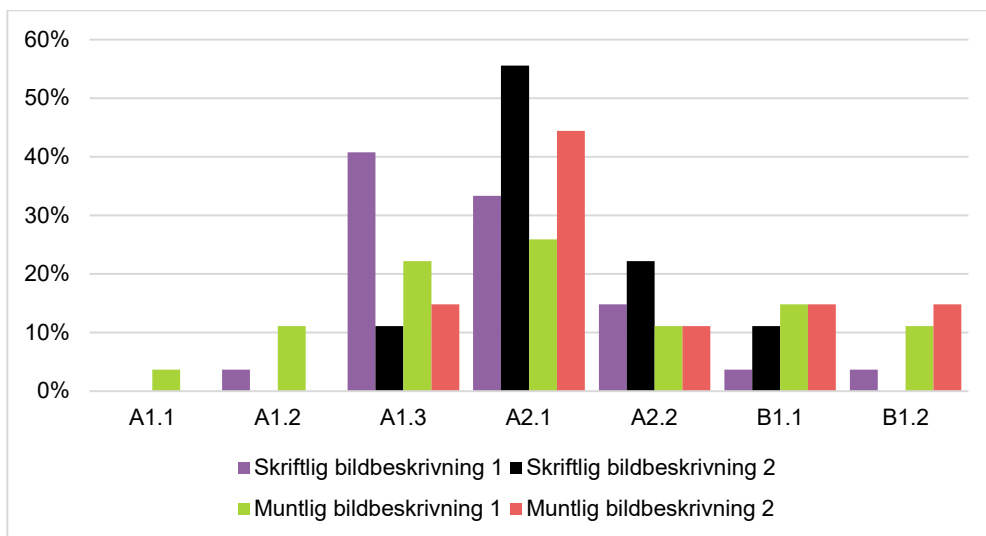
CEFR	Skriftlig bildbeskrivning 1		Skriftlig bildbeskrivning 2		Muntlig bildbeskrivning 1		Muntlig bildbeskrivning 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A1.1					1	3,7		
A1.2	1	3,7			3	11,1		
A1.3	11	40,7	3	11,1	6	22,2	4	14,8
A2.1	9	33,3	15	55,6	7	25,9	12	44,4
A2.2	4	14,8	6	22,2	3	11,1	3	11,1
B1.1	1	3,7	3	11,1	4	14,8	4	14,8
B1.2	1	3,7			3	11,1	4	14,8
totalt	27	100,0	27	100,0	27	100,0	27	100,0

Som framgår av tabell 46 var det i slutet av kursen flera informanter som uppnådde minst nivå B1.1 i den muntliga bildbeskrivningen (29,6 %) än i den skriftliga bildbeskrivningen (11,1%). Skillnaden mellan färdighetsnivån i skriftlig och muntlig produktion för de 27 informanterna var dock inte statistiskt signifikant vare sig i början av kursen⁹² eller i slutet av kursen.⁹³ Det är dock svårt att få fram statistiska skillnader när antalet belägg är så pass litet som i detta fall. Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna i början av och i slutet av kursen illustreras ännu i figur 48.

⁹² $Z = 219,5$, $p = 0,264$

⁹³ $Z = 226$, $p = 0,195$

Analyserna gjordes med hjälp av Wilcoxon Signed Rank Test.



Figur 48. Färdighetsnivån i de skriftliga och muntliga bildbeskrivningarna för 27 informanter.

Att det var så få som uppnådde den nivå i skriftlig och muntlig färdighet som krävs i samband med högskoleexamen kan möjligen delvis bero på bildserien som uppgift. Även om jag antog att bildserien skulle vara en lätt uppgift för studerandena, visade det sig att informanterna inte behärskade ett sådant basordförråd som krävdes i uppgiften. Dessutom var till och med så vanliga ord som *ska* svåra för en del att böja rätt.

Även i Bolanders (1988b) studie visade det sig att uppgiftens upplägg och ordförrådet som behövdes i uppgiften påverkade informanternas prestation. Enligt Bolander (1988b) kan inlärares förmåga att tillämpa syntaktiska regler kollapsa när deras kapacitet för att processera språket överansträngs av att de är tvungna att leta efter ord. Så var också fallet med många av mina informanter (se exempel 45) som behövde hjälp med att hitta ord.

I min studie skedde det en klar utveckling i informanternas behärskning av inversion i skriftliga bildbeskrivningar, så att de behärskade inversionen bättre på gruppnivå i slutet av kursen än i början av kursen. Däremot hade undervisningen ingen effekt på placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i bisatser. I den muntliga produktionen skedde det ingen utveckling i behärsningen av inversion, och beläggen på bisatser med negation eller andra mittfäldsadverbial var för få att kunna analyseras. Den explicita undervisningen hade alltså en positiv effekt på behärsningen av inversion endast i den fria skriftliga produktionen.

Min studie ger något positivare resultat än Macaros och Mastermans (2006) studie där informanterna inte blev bättre på de undervisade strukturerna i fri skriftlig produktion. Men resultatet stöder bara delvis Spadas och Tomitas (2010)

uppfattning, enligt vilken explicit undervisning kan ha en positiv effekt både på inlärares kontrollerade kunskap och på deras spontana användning av komplexa och enkla strukturer. I min studie hade undervisningen en positiv effekt på behärsknigen av svenskans ordföljd i grammatikalitetsbedömningstestet, som var avsett att mäta informanternas kontrollerade kunskap. Däremot ledde undervisningen inte till samma resultat i fri produktion, som kan anses stå för spontan språkanvändning. I den skriftliga produktionen förbättrades visserligen informanternas kunskap om inversion, som kan anses vara en enklare struktur jämfört med bisatsordföljden, men samma tendens syntes inte i den muntliga produktionen.

Resultatet tyder på att explicit undervisning om svenskans ordföljd har en positiv effekt på fri skriftlig produktion, som ger inlärare möjlighet att granska den grammatiska korrektheten i sin produktion. Detta gäller dock endast bruket av inversion i huvudsatser. Däremot hade undervisningen inte någon effekt på behärsknigen av inversion i muntlig produktion. Undervisningen hade inte heller någon effekt på placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i skriftlig produktion.

Resultatet kan förklaras med att inlärare av svenska som andraspråk anses lära sig inversionen tidigare än placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser (Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Pienemann & Håkansson 1999; se även 3.2). Att placeringen av negation lärs in sent kan delvis bero på att strukturen har låg frekvens i inflödet (Rahkonen & Håkansson 2008:154). Omvänd ordföljd i huvudsatser är däremot mycket vanligare än mittfälsadverbial i bisatser både i tal och i skrift (Westman 1974:155; Håkansson 1988:124–125; se 6.2.2.2.1). Att informanterna är andraspråksinlärare kan dock påverka förekomsten och inläringen av inversionen. Andraspråksinlärare tenderar ha högre andel subjektsfundament både i tal och skrift än infödda talare (Lahtinen & Palviainen 2011:93; Bohnacker & Lindgren 2014:43, 47). En annan faktor som anses ha betydelse för inläringen är om strukturen påverkar betydelsen (Ellis, R. 2009c:144), vilket varken inversion eller bisatsordföljden gör i svenskan. Strukturens låga frekvens i språket och dess bristande användbarhet för inlärares kan leda till att strukturen är svår att lära sig (Ellis, R. 2006b:88, se vidare 5.2.3).

8 Diskussion

I det här kapitlet sammanfattar och diskuterar jag till slut de centrala resultaten och svarar på de forskningsfrågor som jag har ställt. I tillägg till detta diskuteras även de metoder som tillämpats i studien, hurdana implikationer resultaten har för undervisningen av svenska vid universiteten och möjligheter till fortsatt forskning.

8.1 Resultat

Syftet i föreliggande avhandling har varit att undersöka vilken effekt explicit undervisning i grammatik har på finska vuxna inlärares kunskaper om svenskans ordföljd och hur väl kunskaperna bevaras. Ett viktigt syfte i avhandlingen har varit att undersöka utvecklingen av både den explicita (medvetna) och implicita (omedvetna) kunskapen om de aktuella ordföljdsstrukturen hos informanterna. En central fråga är om den explicita undervisningen också kan främja den implicita kunskapen om svenskans ordföljd. För att kunna undersöka utvecklingen av både explicit och implicit kunskap om svenskans ordföljd användes tre olika metoder. Med grammatikalitetsbedömningstestet och de skriftliga bildbeskrivningarna mätte jag informanternas explicita kunskap om svenskans ordföljd, och med de muntliga bildbeskrivningarna mätte jag informanternas implicita kunskap.

En av forskningsfrågorna var *vilken effekt den explicita grammatikundervisningen hade på kunskapen om svenskans ordföljdsregler i ett grammatikalitetsbedömningstest och hur hållbara resultaten var*. Den explicita undervisningen på kursen hade i allmänhet en positiv effekt på informanternas behärskning av ordföljden i grammatikalitetsbedömningstestet. Dessutom var undervisningens effekt relativt hållbar under det följande halvåret efter kursen, även om i synnerhet den metalingvistiska kunskapen försvagades något efter kursen. Förmågan att korrigera ett ordföljdsfel var dock genomgående bättre än förmågan att förklara korrigeringen. Informanternas prestation varierade mycket mellan de olika testmeningarna och de individuella skillnaderna var stora. Den analyserade och den metalingvistiska kunskapen korrelerade i allmänhet med varandra. De som klarade sig bra i korrigeringen klarade sig i allmänhet relativt bra också i förklaringen och tvärtom. I grammatikalitetsbedömningstestet fick kvinnliga informanter bättre resultat än män, och skillnaden var statistiskt signifikant.

I fri produktion undersöktes *vilken effekt den explicita grammatikundervisningen hade på ordföljdens korrekthet i muntlig och skriftlig produktion*. I den fria skriftliga produktionen undersöktes även *hur hållbara resultaten var*. Undervisningen på kursen hade en klart mindre effekt på informanternas behärskning av ordföljden i fri produktion. En statistiskt signifikant utveckling kunde konstateras bara för behärsningen av inversion och endast i den skriftliga produktionen. Undervisningens effekt visade sig vara hållbar också under halvåret efter kursen. Gällande behärsningen av negationens och andra mittfälsadverbials placering i bisatser skedde däremot ingen utveckling på gruppnivå. Denna struktur har i tidigare undersökningar visat sig vara svårare för andraspråksinlärare och den tillägnas också senare än inversionen i huvudsatser.

I den fria muntliga produktionen kunde man inte konstatera någon statistiskt signifikant utveckling i behärsningen av svenskans ordföljd. Antalet belägg på de strukturer som är i fokus i denna undersökning räckte inte heller till för en analys av andra strukturer än inversionen. Analysen på gruppnivå visade att behärsningen av inversion inte utvecklades i den fria muntliga produktionen under kursen.

I samband med analysen av den fria produktionen undersöktes också *hur de olika ordföljdsreglerna behärskades på individ- och gruppnivå samt i ljuset av CEFR-nivåer*. Både den skriftliga och den muntliga färdighetsnivån steg under kursen på gruppnivå, och förbättringen var statistiskt signifikant i båda fallen. Undervisningen under kursen kan alltså anses ha haft en positiv effekt på de flesta kursdeltagarnas skriftliga och muntliga färdighet. Bara få informanter kom dock upp till den nivå som krävs för examen vid finländska universitet och högskolor.

I de skriftliga bildbeskrivningarna fanns det en positiv korrelation mellan informanternas CEFR-nivå och berättelsernas längd. Korrelationen var statistiskt signifikant. Det fanns också en tendens till en positiv korrelation mellan behärsningen av inversion och informanternas CEFR-nivå så att korrekthetsprocenten var högre på de högre CEFR-nivåerna. Samma tendens gäller placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser, även om antalet belägg är för litet för att tillåta en statistisk analys.

Också i de muntliga bildbeskrivningarna fanns det en viss positiv korrelation mellan informanternas CEFR-nivå och bildbeskrivningarnas längd. Korrelationen var dock statistiskt signifikant bara i början av kursen. Däremot fanns det inget tydligt samband mellan informanternas CEFR-nivå och deras behärskning av inversion, utan variationen var rätt stor och osystematisk mellan de olika nivåerna. Analysen visar också att inte ens de informanter som befann sig på de högsta CEFR-nivåerna B1.1 och B1.2 använde inversion korrekt i alla de kontexter där den är obligatorisk i svenskan.

Resultatet kan tolkas så att den explicita undervisningen på kursen bara gynnade informanternas explicita kunskap om ordföljden. Det kan dock inte helt uteslutas att

det kan ha skett en positiv utveckling också i den implicita kunskapen. I grammatikalitetsbedömningstestet skulle informanterna både korrigera den felaktiga ordföljden och förklara den korrigering som de hade gjort. En fjärdedel av informanterna kunde korrigera felet men inte förklara korrigeringen med någon grammatisk regel. Det är därför möjligt att korrigeringarna åtminstone delvis gjordes med hjälp av informanternas implicita kunskap om strukturen. Även om man i fri skriftlig produktion har möjlighet att använda sin explicita kunskap om en grammatisk struktur och på detta sätt monitorera korrektheten i sin utsaga, är det naturligtvis också möjligt för skribenten att förlita sig på sin implicita kunskap om strukturerna.

Till slut kan man konstatera att informanternas prestationer och undervisningens effekt på informanternas kunskaper varierade i de olika delmaterialen på samma sätt som i tidigare undersökningar (t.ex. Hyltenstam 1978). De undersökta strukturerna behärskades alltså bäst i grammatikalitetsbedömningstestet som var det mest formella testet i denna undersökning. Prestationerna var klart sämre i den fria skriftliga produktionen, som är mindre formell, och det sämsta resultatet fick informanterna i den fria muntliga produktionen som var den mest informella uppgiften. Norris och Ortegas (2000) metaanalys visar på samma sätt att den formfokuserade undervisningens effekt på inlärningsresultaten var något sämre i uppgifter som mätte fri produktion jämfört med uppgifter som var mera formella.

8.2 Resultatdiskussion

Resultaten kan sammanfattas i sju olika punkter.

1. *Den explicita undervisningen hade en positiv effekt på informanternas prestation i grammatikalitetsbedömningstestet. Förmågan att korrigera de felaktiga meningarna var bättre än förmågan att förklara korrigeringen.*

Tidigare forskning om inläring av grammatiska strukturer i ett andraspråk har visat att inlärare som har fått explicit undervisning i grammatik klarar sig bättre i grammatiska test än de som inte fått samma undervisning (t.ex. Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015). Det grammatikalitetsbedömningstest som mina informanter gjorde visade att den explicita undervisningen på kursen förbättrade deras resultat i testet. Trots att uppgiften antogs förutsätta explicit grammatisk kunskap, var det också möjligt för informanterna att korrigera ordföljdsfel ”spontant”, dvs. med hjälp av sin implicita kunskap om strukturernas korrekthet. En del forskare anser att informanterna använder sin implicita kunskap när de avgör om en mening i ett grammatiskt test är korrekt eller inte (t.ex. Bialystok 1979:98). När de sedan ska korrigera felet sker det med hjälp av explicit kunskap om strukturen. Denna kunskap

behöver dock inte kunna verbaliseras. Med de metoder som har använts i denna undersökning är det inte möjligt att ta ställning till i vilken mån informanterna faktiskt använde explicit kunskap om ordföljden vid korrigeringen av ordföljdsfelen i testmeningarna, utan jag kan bara utgå från att testet styrde informanterna att använda en viss typ av kunskap.

Att den metalingvistiska kunskapen är sämre än den analyserade kunskapen är ett resultat som man har fått också i andra studier (t.ex. Green & Hecht 1992). Det anses ha en naturlig förklaring. Alla inlärare är inte motiverade att lära sig grammatiska regler, utan de förlitar sig på sin implicita kunskap om grammatiken. Exempelvis konstaterade informant K31 att hon litade på sitt språköra när hon korrigerade ett fel i en testmening: *"Det här låter bättre, jag vet inte om grammatikreglerna."* Det är också möjligt att alla inte har förutsättningar att lära sig grammatiska regler eller att tillämpa dem i praktiken (t.ex. Housen & Pierrard 2005; Spada 2011; Dörnyei & Ryan 2015; Tomita 2018). Detta kan förklara det faktum att ca en fjärdedel av de svar där informanten korrigerat meningen rätt saknade en förklaring eller hade en felaktig förklaring. I praktiken händer det sällan att en inlärare behöver förklara grammatiska strukturer med metalingvistiska regler och använda korrekta grammatiska termer. Situationen i testet var därför rätt främmande för informanterna.

Analysen visar således att metalingvistisk kunskap inte är en förutsättning för att en inlärare ska kunna korrigera ett grammatiskt fel i en mening. Man kan därför fråga sig om informanten i dessa fall reagerat spontant och använt sin implicita kunskap utan någon medveten kunskap om strukturen. Exempelvis Macaro och Masterman (2006) utgick i sin studie från att korrigeringar av grammatiska fel förutsätter implicit kunskap. Men av de svar som mina informanter gav i testet framgick ofta att de var medvetna om att ordföljden var fel men att de inte kunde förklara varför den var fel. R. Ellis (2015a:419) anser att inlärare kan veta explicit varför en mening är grammatiskt inkorrekt även om de inte kan förklara det verbalt. Inlärare kan därmed vara medvetna om och lägga märke till att ordföljden är fel utan att kunna förklara det med grammatiska regler.

Å andra sidan lyckades informanterna i denna undersökning nästan alltid korrigera meningen rätt om de kunde den aktuella grammatiska regeln. Metalingvistisk kunskap om grammatiska regler kan därför anses stöda den analyserade kunskapen om en grammatisk struktur. Informanternas metalingvistiska och analyserade kunskap korrelerade med varandra, och för de flesta utvecklades kunskapstyperna parallellt under kursen (jfr Ellis, R. 1993:93). Det var bara i några fall som informanten kände till regeln men inte kunde tillämpa den, utan valde en felaktig formulering av strukturen. Detta visar att metalingvistisk kunskap inte automatiskt leder till analyserad kunskap som krävs i korrigeringen.

2. *Det fanns stor variation mellan de tio testmeningarna i fråga om informanternas förmåga att korrigera ordföljden i dem och att förklara korrigeringarna. Inversionen behärskades bättre än bisatsordföljden.*

Den positiva utvecklingen gällde samtliga tio meningar i testet. Informanternas förmåga att korrigera ordföljdsfelen och förklara korrigeringarna varierade dock mycket mellan de olika meningarna. De meningar som var svårast för informanterna i förtestet var också svårast i slutet av kursen och i eftertestet ett halvt år senare, och de som var lätta i början av kursen behärskades bäst också i slutet av kursen. Ordningföljden mellan meningarna från den lättaste meningen till den svåraste var samma både i början och i slutet av kursen.

Att vissa meningar var relativt lätta och andra svåra för informanterna kan bero på flera olika faktorer. Testmeningarna representerade tre olika slag av strukturer i svenskans ordföljd, nämligen inversion i påstående huvudsatser och i frågeordsfrågor, bruket av platshållaren *som* i indirekta frågesatser samt mittfälsadverbialens placering i huvudsatser och i bisatser. Enligt tidigare studier av ordföljden i svenska som andraspråk tillägnas inversionen före bisatsordföljden, och bruket av *som* i indirekta frågor tillägnas allra sist (t.ex. Hylltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b; Pienemann & Håkansson 1999; Philipsson 2007).

I min undersökning var informanterna vuxna universitetsstuderande som fått undervisning i svenska redan i grundskolan och i andra stadiet. Trots det kan deras behärskning av ordföljden i de olika testmeningarna anses återspegla denna inlärningsordning. I testet var resultatet bäst i en mening med inversion (**I fjol vi reste till Norge*”), som i slutet av kursen korrigerades rätt av samtliga informanter. Näst bäst behärskades inversionen i en direkt frågeordsfråga (**Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*), som korrigerades rätt av 92 % av informanterna. I en huvudsats med mittfälsadverbial (**Hon har velat alltid resa till Paris*) kunde 94 % av informanterna placera mittfälsadverbialet korrekt. Bisatsordföljden behärskades något sämre. I fråga om placeringen av negation och andra mittfälsadverbial i bisatser klarade informanterna bäst av ordföljden i en enkel relativsats (**Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass*), som korrigerades rätt av 83 % av informanterna i slutet av kursen. En indirekt frågesats som saknade platshållaren *som* var överlägset svårast för informanterna. Bara 36 % av informanterna kunde i slutet av kursen korrigera ordföljden i denna mening.

I testet ingick flera meningar som representerade samma struktur, men trots detta var de inte lika lätta för informanterna. Det är uppenbart att resultatet också påverkades av meningens allmänna komplexitet. Inversionen behärskades bättre i en sats som inleddes med ett enkelt adverbial än i en mening som inleddes med en bisats. I frågesatser behärskades inversionen bättre i en mening med enkelt predikat

än i en frågesats med en verbkedja. Också mittfälsadverbialets placering behärskades bättre i en bisats med enkelt predikat än i en bisats med verbkedja.

Problem med bisatsordföljden kunde också bero på att inlärnarna var osäkra på vilka satser som faktiskt är bisatser. De verkade vara rätt medvetna om att relativsatser och *att*-satser är bisatser, medan många inte visste att också indirekta frågesatser är det. Därtill godkände flera informanter felaktigt bisatsordföljden i en huvudsats som inleddes med konjunktionen *men*.

3. *De individuella skillnaderna mellan de olika informanterna var stora.*

Även om resultatet förbättrades på gruppnivå förekom det stor individuell variation bland informanterna, och för en del av kursdeltagarna ledde undervisningen på kursen inte till någon förbättring av prestationen i testet.

De olika deltagarna på kursen hade olika förutsättningar att ta till sig undervisningen. För det första var startnivån i svenska mycket olika. Den enkät som kursdeltagarna besvarade i början av kursen visade bl.a. att vitsordet i svenska i studentexamen varierade hos dem mellan *approbatur* (A) och det högsta *laudatur* (L). Några av dem hade inte ens avlagt provet i svenska i gymnasiet, troligen därför att deras kunskaper i svenska varit för svaga. Därtill hade en studerat i yrkesskolan där man läser svenska i mycket mindre utsträckning än i gymnasiet. Några hade inte haft någon kontakt med svenskan på flera år, medan andra till och med deltagit i kurser i svenska efter studierna i grundstadiet och andra stadiet.

Förmågan att lära sig språk påverkas enligt forskare av flera olika faktorer hos inlärares. Sådana anses vara inlärares allmänna språkliga begåvning (eng. *language learning aptitude*), hens motivation, vissa faktorer i hens personlighet, hens ålder och kognitiva mogenhet och hens kognitiva stil. (Se t.ex. Dörnyei 2003; Tomita 2018.) I min undersökning var alla unga vuxna, varför åldern inte skapade någon skillnad mellan dem. Några uppgifter om kursdeltagarnas personliga egenskaper utöver deras kön finns inte att tillgå. I enkäten fick informanterna dock säga hur mycket de satsat på kursen, vilket också kan berätta något om deras motivation att lära sig svenska. Endast ca 11 % angav att de hade satsat mycket på kursen medan de flesta (62 %) hade satsat lagom mycket och ca 23 % hade satsat endast litet på kursen.

Att de kvinnliga informanterna nådde bättre resultat än de manliga kan bero på att de hade bättre utgångsläge för kursen tack vare att de hade fått bättre vitsord i studentexamensprovet.

4. *I den fria skriftliga produktionen hade den explicita undervisningen en positiv effekt på behärskningen av inversion. I den fria muntliga produktionen skedde*

ingen motsvarande utveckling. Det skedde ingen utveckling i placeringen av negation och andra mittfäldsadverbial i den skriftliga produktionen.

Tidigare forskning har visat att explicit undervisning inte alltid leder till bättre behärskning av grammatiska strukturer i inlärares fria produktion (t.ex. Macaro & Masterman 2006; Norris & Ortega 2000; Goo et al. 2015). Det finns å andra sidan rätt få studier där man undersökt effekten av formfokuserad undervisning i fri produktion och sätten att mäta implicit kunskap har kritiserats för att styra till bruket av explicit kunskap (se Norris & Ortega 2000; Doughty 2003; Goo et al. 2015). Det har även rekommenderats att man borde göra skillnad mellan muntliga och skriftliga uppgifter då man undersöker fri produktion, vilket jag gör i denna studie (Goo et al. 2015:470).

I min undersökning skedde det på gruppnivå en klar förbättring i behärsningen av inversion i de skriftliga bildbeskrivningarna, på samma sätt som i grammatikalitetsbedömningstestet. Någon motsvarande utveckling skedde inte i behärsningen av bisatsordföljden. I de muntliga bildbeskrivningarna skedde ingen motsvarande utveckling i behärsningen av inversion på gruppnivå. Den explicita undervisningen hade alltså en positiv effekt bara på behärsningen av inversion och bara i skriftlig produktion.

Spada och Tomita (2010) har visat att explicit undervisning har en positiv effekt på inläringen av både lätta och svåra grammatiska regler. Inlärnarna blev även bättre på att tillämpa svåra grammatiska regler i spontan produktion som i skrift och tal (Spada & Tomita 2010; Tomita 2018). I mitt fall ledde undervisningen endast till att informanterna blev bättre på att tillämpa inversionen och detta endast i skrift. Det kan helt enkelt bero på att bistasnegationen var för svår för de flesta inlärare på den aktuella kursen. Enligt tidigare studier inlärs inversionen tidigare än bisatsordföljden och man kan inte med undervisning ändra på den ordningen utan möjligen endast snabba upp inlärningsprocessen. Ändå skedde det ingen utveckling i inversionen i den muntliga bildbeskrivningen. Detta kan bero på att det tar längre tid för implicit kunskap att utvecklas (Tomita 2018). I undersökningen hade jag dock inget senare eftertest i muntlig produktion.

Enligt R. Ellis (2008b:889–891) är det främst två faktorer som har betydelse för hur väl den formella undervisningen lyckas med att leda till implicit kunskap om en grammatisk struktur: den aktuella strukturen och undervisningens omfattning. Undervisningen lyckas enligt honom bäst i fråga om relativt enkla grammatiska strukturer, förutsatt att inlärares får tillräckligt mycket undervisning om strukturen. Också begränsad undervisning av komplexa strukturer kan dock enligt honom vara effektivt om strukturen är lätt tillgänglig i det språkliga inflödet utanför lektionerna. (Ellis, R. 2008b:889–891.) Dock finns det ingen konsensus om vilka grammatiska

drag anses vara komplexa eller lätta, vilket kan förklara de motstridiga forskningsresultaten (Tomita 2018).

5. *Den explicita undervisningen på kursen hade en positiv effekt på informanternas allmänna färdighet i svenska, men den individuella variationen var stor.*

Informanternas muntliga och skriftliga färdighet i svenska bedömdes på CEFR-skalan utgående från deras prestation i den skriftliga och i den muntliga bildberättelsen. Trots att kursen pågick i bara 10 veckor och omfattade sammanlagt 11 lektioner på 90 minuter, visar analysen att både den skriftliga och muntliga färdigheten förbättrades på gruppnivå under kursen. I skriftlig färdighet nådde 33 informanter av 53 en högre CEFR-nivå i slutet av kursen, och i muntlig färdighet steg nivån för 13 informanter. Undervisningen hade alltså en större effekt på den skriftliga än den muntliga färdigheten. Detta kan bero på att informanterna inte fick lika mycket övning i muntlig färdighet under kursen. Inlärare av ett andraspråk anses kunna uppnå flytande språkkunskap i tal endast genom kontinuerliga övningar i kommunikativa sammanhang (Hulstijn 2015:39; Tomita 2018).

6. *Den explicita undervisningens effekt var hållbar, och den positiva utvecklingen fortsatte i några fall under halvåret efter kursen.*

Den explicita undervisningens effekt visade sig vara hållbar i grammatikalitetsbedömningstestet. I det eftertest som gjordes ett halvt år efter kursens slut fick informanterna i delgruppen på gruppnivå nästan lika bra resultat som i eftertestet i slutet av kursen, och i nästan alla fall var resultatet i eftertestet bättre än i förtestet som gjordes i början av kursen. Även i Norris och Ortegas (2000) metaanalys rapporteras att resultaten ofta var hållbara i fråga om explicit kunskap. Andelen korrekta svar sjönk något i jämförelse med eftertestet i slutet av kursen, men skillnaden var inte statistiskt signifikant. Försämringen gällde framför allt förmågan att förklara korrigeringarna. I en del av testmeningarna försämrades resultatet något på gruppnivå i jämförelse med testet i slutet av kursen, men i några fall fortsatte den positiva utvecklingen efter kursen. Den individuella variationen hos informanterna var dock stor.

Att den metalingvistiska kunskapen försämrades mera än den analyserade kunskapen stöder tidigare forskningsresultat, som har visat att grammatiska regler kan glömmas bort trots att den analyserade kunskapen kvarstår (se t.ex. Ellis, R. & Shintani 2014). Detta kan åtminstone delvis förklaras med att informanterna inte behövt använda metalingvistiska grammatiska regler och grammatiska termer efter att de deltog i kursen. Däremot hade många av informanterna haft kontakt med svenskan också efter kursen t.ex. genom att delta i andra kurser eller tentamina i svenska eller genom att titta på tv-program och lyssna på radio på svenska.

Analysen av den fria skriftliga produktionen visar att berättelserna i medeltal var något längre ett halvt år senare än i slutet av kursen. Också behärskskningen av inversion förbättrades ytterligare något efter kursen i den skriftliga uppgiften i delgruppen. Enligt CEFR-bedömningen försämrades den skriftliga färdighetsnivån för några av informanterna, medan den för andra steg ytterligare under halvåret efter kursen.

Det faktum att prestationen i det senare eftertestet i några fall var rent av bättre än i testet i slutet av kursen kan ha flera förklaringar. En enkel förklaring kan vara att eftersom samma uppgifter nu gjordes för tredje gången var de lättare vid det tredje testtillfället än i slutet av kursen. De flesta av informanterna uppgav att de haft kontakt med svenskan i en eller annan form också efter kursen. Exempelvis lyssnade de på radio, såg på nyheter och läste tidningar på svenska. Många av dem hade deltagit antingen i den obligatoriska kursen eller i tentamen i svenska. Undervisningen de fått på kursen hade kanske hjälpt dem att lägga märke till sådana strukturer i det språkliga inflödet som behandlades och övades under kursen (jfr Ellis, R. 1993). Det är också möjligt att något av det som togs upp under kursen mognade långsamt för en del av deltagarna. Därför är det viktigt att ha ett senare eftertest när man mäter effekten av undervisning (Ellis, R. 2008b; se även Tomita 2018).

En metaanalys av tidigare studier av explicit undervisning om grammatiska strukturer har visat att effekten är bättre ju mera tid som har satsats på undervisningen (Norris & Ortega 2000). Hållbara resultat har konstaterats då undervisning i den undersökta strukturen har getts i mer än tre timmar. Uppgiften bygger dock på ett rätt litet material, eftersom det bara finns få undersökningar där man använt även ett senare eftertest. I min undersökning gavs undervisning om ordföljden under en och en halv 90 minuters lektion, dvs. sammanlagt ca 135 minuter vilket är mindre än tre timmar. Trots detta visade delgruppens prestationer vid de tre olika tidpunkterna och i de skriftliga delmaterialen att undervisningens effekt var relativt hållbar. Det är naturligtvis inte bara antalet timmar utan också andra faktorer som kan ha betydelse för effektens långvarighet, framför allt de metoder som har använts under lektionerna.

7. *Undersökningen visar att den explicita undervisningen på kursen hade positiv effekt på informanternas explicita kunskap om de aktuella ordföljdsstrukturerna. Den kunde dock inte visa om undervisningen på kursen hade någon effekt på deras implicita kunskap om ordföljden, men den kunde inte heller bevisa det motsatta.*

Ett centralt syfte i denna avhandling har varit att ta reda på om den explicita undervisningen på en förberedande kurs i svenska kan leda till implicit kunskap om

svenskans ordföljd, dvs. om det förekommer någon samverkan mellan explicit och implicit kunskap om ordföljden hos inlärare.

Flytande språkbruk anses förutsätta implicit kunskap om språket. När man talar har man inte tid och möjlighet att tänka på grammatiska regler. Vid skriftlig produktion kan man visserligen monitorera den grammatiska korrektheten i sin produktion, men det är svårt och tidskrävande. Det yttersta målet med formfokuserad undervisning om grammatik är därför att inlärarna ska tillägna sig implicit kunskap om grammatiken, åtminstone när det gäller de vanligaste grammatiska strukturerna. Detta förutsätter att den explicita kunskapen med tiden kan automatiseras eller proceduraliseras och utvecklas till implicit kunskap eller bidra till att implicit kunskap tillägnas.

Resultatet kan förklaras med att grammatiska strukturer som är lätta att lära sig som implicit kunskap kan vara svåra att lära sig som explicit kunskap och tvärtom. Hur lätt eller svårt det är att lära sig en grammatisk struktur explicit beror på hur lätt det är att verbalisera strukturen med en klar regel, det vill säga hurdant metaspråk det behövs för att formulera den grammatiska regeln. I fråga om metalingvistisk komplexitet är de undersökta strukturerna och reglerna olika. Om man tänker på hur lätt eller svår en regel är att verbalisera är exempelvis bruket av inversion efter tidsadverbialet *i fjol* mycket enklare att förklara än varför man ska tillägga subjektsmärket *som* i en indirekt frågesats. (jfr Ellis, R. 2009c:148.)

Bl.a. modersmålets inflytande, strukturens typologiska markeringsgrad, dess frekvens i det språkliga inflödet, dess saliens, dess funktionella värde i språket, dess regelbundenhet och processbarhet påverkar inläringen som implicit kunskap (se t.ex. Ellis, R. 2009c:144). Samtliga strukturer som är i fokus i denna undersökning avviker från motsvarande strukturer i informanternas modersmål. Finskan prioriterar rak ordföljd också i satser som inleds t.ex. med ett adverbial (se t.ex. ISK 2004: § 1376; Keski-Raasakka 1998:47; se även 3.1). Bisatser har i finskan samma ordföljd som huvudsatser, och indirekta frågesatser har samma ordföljd som direkta frågesatser (ISK 2004: § 884; Paavilainen 2015; Toropainen & Lahtinen 2014b; se även 3.1). Finskan har inte heller någon motsvarighet till platshållaren *som* i svenskan (Toropainen & Lahtinen 2014b; se även 3.1).

En struktur anses vara typologiskt sett markerad om den är ovanlig i världens språk (Abrahamsson 2009:139). Språktypologiskt sett är rak ordföljd (SVO) vanligare och därför naturligare för inlärare än omvänd ordföljd. Det är även vanligare att använda intonation i *ja/nej*-frågorna än inversion. Också i svenskan är satser med rak ordföljd vanligare än satser med omvänd ordföljd, vilket betyder att en majoritet av satserna i texter inleds med subjekt. När det gäller satsnegationen är det vanligare att den placeras före predikatet (eller före det finita verbet) än efter det. Den svenska bisatsordföljden, där mittfälsadverbialet står före det finita verbet, är ur typologiskt perspektiv omarkerad, men den har en mycket lägre frekvens i språket

än huvudsatsordföljden där mittfälsadverbial står efter det finita verbet. Bisatser är överhuvudtaget klart färre än huvudsatser, och det har dessutom visat sig att bisatser med negation eller annat mittfälsadverbial har rätt låg frekvens i svenskan (Rahkonen & Håkansson 2008). Finska inlärare får alltså förhållandevis lite stöd för denna struktur i det språkliga inflödet. Därför kan de också vara svåra att lägga märke till i inflödet.

Strukturens funktionella värde är beroende av om den påverkar satsens betydelse (Ellis, R. 2009c:144). De strukturer som är i fokus i denna avhandling saknar i själva verket funktionellt värde i svenskan. Satsens betydelse påverkas inte av om ordföljden är rak eller omvänd. Personer med svenska som andraspråk använder ofta rak ordföljd i stället för omvänd utan att detta gör satsen svår att förstå (se t.ex. Ganuza 2008). Bisatsens betydelse påverkas inte heller av om t.ex. negationen *inte* står på rätt plats eller inte. Inte heller platshållaren *som* i en indirekt frågesats påverkar satsens betydelse. Dessa faktorer bidrar troligen till att strukturerna tillägnas relativt sent. Korrekt ordföljd har dock ett stilistiskt värde och kan ha betydelse för hur budskapet tas emot. Adverbialets placering och platshållaren *som* fungerar som markörer för att satsen är en bisats, vilket kan göra meningen mer begriplig för mottagaren.

Dessutom förekommer det avvikelser till regeln. I synnerhet i ledig stil kan vissa *att*-satser ha huvudsatsordföljd, vilket betyder att ordföljden kan vara omvänd eller att mittfälsadverbial kan placeras efter det finita verbet (Hultman 2003:297; SAG 4:537–539). I direkta frågor kan ordföljden ibland vara rak i talspråket och då visar endast intonationen att det är en fråga (Ganuza 2008). Även inversion i deklarativa huvudsatser kan ibland saknas i talspråket (Ganuza 2008). Det finns också några undantag till V2-regeln i svenska, till exempel huvudsatser som inleds med adverbet *kanske* kan ha rak ordföljd.

Även processbarhetsteorin (PT) kan förklara varför en struktur är svår att lära sig implicit (Pienemann 1998). Enligt PT förutsätter inläring av en grammatisk struktur i ett andraspråk att inläraren befinner sig på tillräckligt hög nivå i den språkliga utvecklingen, dvs. behärskar de processningsprocedurer som krävs. Enligt denna teori kan inlärningsordningen mellan de olika grammatiska strukturerna inte ändras med formfokuserad undervisning. I PT ligger t.ex. inversionen på en lägre nivå (nivå 4) än bisatsordföljden (nivå 5) i svenskan. Det är dock viktigt att notera att de metoder som tillämpades i analysen av fri produktion inte följer de krav som ställs för PT-studier som baserar sig på analyser på individnivå både i skriftlig och muntlig produktion (jfr Dyson & Håkansson 2017:11).

Även om den formfokuserade undervisningen på kursen inte verkade ha en effekt på utvecklingen av implicit kunskap hos informanterna är det möjligt att det i gruppen fanns sådana som behärskade inversionen implicit och att de gjorde det redan i början av kursen. I de muntliga bildbeskrivningarna utvecklades inte

behärskningen av inversion nämnvärt på gruppnivå och beläggen var alltför få för individuella analyser, men ca hälften av informanterna behärskade strukturen både i början och i slutet av kursen. Detta kan tyda på att de hade implicit kunskap om strukturen. Undervisningen på kursen kan då ha utvecklat denna kunskap ytterligare. Detta skulle förklara det faktum att många av informanterna kunde korrigera inversionsfel i testmeningarna redan i början av kursen även om de inte kunde förklara korrigeringen. Många hade också flera korrekta belägg på inversion i den skriftliga bildbeskrivningen redan i början av kursen, vilket visar att de redan då behärskade denna struktur. Det är också möjligt att några dessutom hade implicit kunskap om ordföljden i bisatser.

Enligt forskare (t.ex. Hulstijn 2015) måste undervisningen pågå under en rätt lång tid och innehålla rikligt med kommunikativa uppgifter för att en inlärare ska kunna nå implicit kunskap i ett andraspråk genom formell undervisning. Eftersom mina informanter hade läst svenska i samband med studierna och några av dem också haft kontakt med svenskan utanför studierna, uppfylls troligen dessa villkor hos åtminstone några av dem.

Att den implicita kunskapen om inversionen inte förbättrades på gruppnivå kan bero på att det tar lång tid för implicit kunskap att utvecklas och det krävs mycket kommunikativ övning vilket en kort kurs inte erbjuder. I min studie hade jag dock inget muntligt eftertest senare och därför kan jag inte ta ställning till hur den implicita kunskapen utvecklades på längre sikt.

8.3 Metodkritisk diskussion

Ett centralt syfte i min avhandling var att ta reda på om explicit undervisning på en kurs kan leda till både explicit och implicit kunskap om ordföljdsstrukturer hos vuxna inlärare. Det visade sig dock att användningen av dessa två typer av kunskap är svår att påvisa och mäta, eftersom det inte alltid är säkert om informanterna använder explicit eller implicit kunskap i en viss uppgift.

Jag utgick från att grammatikalitetsbedömningstestet mätte explicit kunskap och dessutom både analyserad och metalingvistisk kunskap. Uppgiften att förklara korrigeringarna förutsatte explicit kunskap, men i korrigeringarna av felen kunde informanterna också använda sin implicita kunskap om ordföljden. Det är också möjligt att de använde båda typerna av kunskap i uppgiften, t.ex. så att de använde implicit kunskap för att bedöma vad som var fel i meningen och explicit kunskap när de skulle korrigera ordföljden. Detta framgick av några av de svar som informanterna gav i grammatikalitetsbedömningstestet. Exempelvis Bialystok (1979:98) anser att bedömningen av grammatisk korrekthet i första hand görs intuitivt med hjälp av implicit kunskap, och även Macaro och Masterman (2006) utgår från detta i sin studie.

Inom andraspråksforskningen har man försökt lösa detta problem genom att rekommendera också andra typer av uppgifter för att mäta explicit och implicit kunskap (se Ellis, R. 2009b, 2015a). I avhandlingen har jag strävat efter att följa dessa rekommendationer genom att förutom ett grammatiskt test också använda fri skriftlig och muntlig produktion som material. I den skriftliga bildbeskrivningen hade informanterna möjlighet att använda explicit kunskap och med hjälp av den monitorera den grammatiska korrektheten i sin produktion, men det är inte säkert att alla gjorde så. Eftersom fokuset i uppgiften låg på betydelsen framom formen, är det dock möjligt att informanterna inte använde explicit kunskap i den på samma sätt som i det grammatiska testet (jfr Ellis, R. 2015a). I den muntliga uppgiften förväntades informanterna använda sin implicita kunskap om ordföljden, men även här kan en del ha anlitat sin explicita kunskap för att monitorera sin utsaga. R. Ellis (2015a) har påpekat att inga test erbjuder rena sätt att mäta de två olika typerna av språkkunskap. Också enligt honom kan inlärare ha både explicit och implicit kunskap om en och samma grammatiska struktur och anlita dem båda i samma test. Utgående från uppgiftens typ och dess fokusering antingen på formen eller betydelsen kan man därför bara göra antaganden om vilken typ av språkkunskap informanterna använder i den.

Ett problem med fri produktion är också att beläggen på en viss grammatisk struktur ofta är för få för att man ska kunna bedöma informantens behärskning av en viss struktur (jfr Ellis, R. 2015a). Detta gällde också den fria skriftliga och muntliga produktionen i denna studie. Detta är en orsak till varför många forskare hellre använder flera olika test för att undersöka behärsningen av språkliga strukturer.

Analysen av grammatikalitetsbedömningstestet visar att urvalet av testmeningar inte tillät en systematisk undersökning av de variabler som kunde påverka resultatet. I några av de meningar som ingick i testet förekom t.ex. komplicerande faktorer vilkas betydelse är svår att bedöma. Därför tillät meningarna inte en tillförlitlig jämförelse av olika typer av ordföljd, dvs. inversion, bisatsordföljd och olika frågekonstruktioner. Ett test med flera testmeningar skulle göra det möjligt att systematiskt jämföra olika faktorer och t.ex. undersöka behärsningen av ordföljden i satser med och utan hjälpverb och bisatstypens betydelse för behärskning av bisatsordföljden. (Se t.ex. Hyltenstam 1977, 1978; Bolander 1988a, 1988b, Philipsson 2007; Paavilainen 2015.) En brist i testmeningarna var också det faktum att det i två meningar ingick andra grammatiska fel än fel på ordföljden, nämligen fel som gällde substantivets form eller ett pronomen. Detta beror på att min avsikt från början var att undersöka också andra strukturer än ordföljden.

Antalet informanter var i vissa fall för litet för att tillåta statistiska analyser av materialet. Delgruppen som testades vid tre tillfällen bestod av bara 24 informanter och de gjorde bara de skriftliga uppgifterna. Därför var jag tvungen att granska både resultatet i hela gruppen på 53 informanter och i delgruppen på 24 informanter. I den

muntliga uppgiften deltog bara 27 informanter, vilket ledde till alltför få belägg på de undersökta strukturerna. Dessutom kunde jag inte följa upp utvecklingen i den muntliga färdigheten efter kursen, eftersom den muntliga bildbeskrivningen bara gjordes i början och i slutet av kursen. Av praktiska skäl var det dock svårt att nå flera av de ursprungliga kursdeltagarna ett halvt år efter kursens slut och få dem att ställa upp för ytterligare ett test som inte hade någon betydelse för deras studier. Dessutom skulle gruppen antagligen ha varit för liten för att tillåta statistiska analyser.

Ett metodiskt problem i denna undersökning är avsaknaden av en kontrollgrupp. I ett "äka" experiment (eng. *true experiment*) skulle man ha ett slumpmässigt urval av informanter som delas in i en försöksgrupp och en kontrollgrupp. Kontrollgruppen skulle i mitt fall ha gjort samma uppgifter som försöksgruppen med ca tio veckors mellanrum utan att få någon explicit undervisning i svenska under denna tid. På grund av att jag inte kunde jämföra resultaten i min undersökningsgrupp med motsvarande resultat hos en kontrollgrupp kan jag inte helt utesluta möjligheten att förbättringen av informanternas resultat åtminstone delvis berodde på att de genomförde samma uppgifter flera gånger. Det är dock mycket osannolikt att en finskspråkig studerande skulle bli bättre på svenskans ordföljd utan att få någon explicit undervisning och möjlighet att öva strukturerna i praktiken, även om hen gjort samma uppgift tio veckor tidigare.

Det måste också påpekas att kursdeltagarna inte fick några kommentarer på sin prestation efter testen och att de inte visste att de skulle göra samma test en gång till senare. Det var också rätt långt mellan testomgångarna. Å andra sidan hade resultaten inte varit jämförbara om man hade använt olika test vid de olika testtillfällena. Även i andra undersökningar har man av denna orsak använt samma test vid flera testtillfällen (se t.ex. Han & Ellis, R. 1998:9).

Inom forskningen om formfokuserad undervisning är det vanligt att kraven på ett äka experiment inte kan uppfyllas, eftersom man av praktiska skäl är tvungen att använda hela undervisningsgrupper (eng. *intact classes*) i undersökningarna (Ellis, R. 2008b:838). Den typ av undersökningar som det är fråga om i min avhandling beskrivs därför bäst som kvasiexperimentella studier.

8.4 Implikationer för undervisningen i svenska vid universitet

På grund av att man under en längre tid minskat antalet lektioner i svenska på de lägre utbildningsstadierna och att provet i svenska i studentexamen numera är valfritt har färdighetsnivån i svenska sjunkit hos högskolestuderande. Därför finns det numera ett ökat behov av förberedande kurser i svenska för finskspråkiga universitetsstuderande.

Resultatet i denna undersökning visar att de flesta deltagarna hade nytta av den rätt korta förberedande kursen som de deltog i. Men även om resultaten visar att den explicita kunskapen ordföljden blev bättre på gruppnivå, gällde detta inte alla. Det är därför viktigt för lärare på sådana kurser att vara medvetna om att undervisning i grammatik inte leder till inläring för alla individer. Detta kan bero på att den svenska språkfärdigheten är på så låg nivå att de inte har förutsättningar att lära sig mera krävande grammatiska strukturer i svenskan. Trots detta är det viktigt att i undervisningen ta upp också sådana strukturer som är svåra att lägga märke till i inflödet eller som har låg frekvens och lågt funktionellt värde i språket. Genom att göra inlärare medvetna om grammatiska strukturer kan man hjälpa dem att observera dem i inflödet och senare också reagera på skillnader mellan inflödet och det egna utflödet, vilket kan leda till inläring om inläraren är på rätt nivå för att lära sig strukturen (Ellis, R. 1993; Ellis, N. 2005).

Förutom formfokuserad undervisning behöver inlärare mycket övning i kommunikativa situationer för att kunna nå implicit kunskap i språket, vilket bör vara det egentliga målet med undervisningen. I synnerhet den muntliga färdigheten kräver mycket mera övning än vad studerande nu får. (Jfr Hulstijn 2015; Tomita 2018.)

Tillägnande av ett andraspråk och i synnerhet utvecklingen av implicit kunskap kräver mycket språkligt inflöde. På kurser för finskspråkiga universitetsstuderande är det därför viktigt att betona vikten av att läsa mycket på svenska och t.ex. dra nytta av svenskspråkiga radio- och tv-program.

Eftersom förkunskaperna i svenska kan vara mycket olika hos olika studerande kan det vara skäl att på förberedande kurser dela in deltagarna i grupper enligt deras färdighetsnivå och anpassa undervisningens innehåll och metoder efter kursdeltagarnas förutsättningar att ta till sig undervisningen.

Det kan också vara skäl att se över vilka grammatiska strukturer som krävs för godkänd prestation i svenska. De strukturer som var i fokus i denna undersökning visade sig vara alltför svåra för en del av kursdeltagarna, trots att man ägnade en och en halv lektion under kursen åt dem. Brott mot reglerna för inversion och bisatsordföljd är vanliga hos de flesta som talar och skriver svenska som andraspråk, utan att detta försvårar kommunikationen. Eftersom dessa strukturer, liksom också det formella *som* i indirekta frågesatser, saknar funktionellt värde i svenskan, kunde man med fördel minska deras betydelse vid bedömningen av svensk språkfärdighet. Om målet med undervisningen är att inlärarna ska kunna förstå svenska och göra sig förstådda på svenska, har t.ex. inversionen i huvudsatser och adverbialsets placering i bisatser en sekundär betydelse.

8.5 Förslag till vidare forskning

Den fråga som väcks i studien är hur man säkrare ska kunna få reda på i vilken utsträckning inlärare använder explicit kunskap och när de anlitar sin implicita kunskap och hur explicit kunskap hjälper inläringen av implicit kunskap.

Detta har jag redan börjat forska i inom ramen för ett nytt projekt (Åberg, Toropainen & Lahtinen 2019) där vi undersöker bruket av explicita grammatikregler i skrivprocessen hos svenskinlärare och finskinlärare i Finland med hjälp av tangentbordsloggningsprogrammet ScriptLog som bl.a. sparar data om pausernas längd och korrigeringar som görs (t.ex. Strömqvist et al. 2006).

Utgående från skrivprocessen har vi utfört retrospektiva intervjuer om det eventuella bruket av explicita grammatikregler för att komma åt den kunskap som informanterna använder. Nästa steg är att börja använda blickspårning i tillägg till ScriptLog för att noggrannare kunna följa skrivprocessen. På detta sätt får vi bättre bild av hurdan kunskap inlärare använder i sin skrivprocess, vilka grammatiska drag de fäster uppmärksamhet vid och om detta också leder till att ökat korrekthet. Resultaten kan tillämpas i pedagogisk utveckling av språkundervisning och speciellt för att utveckla den formfokuserade undervisningen i grammatik.

Litteratur

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Akakura, M. 2012. Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. *Language Teaching Research* 16 (1): 9–37. doi:10.1177/1362168811423339
- Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. I R. Alanen, H. Dufva och K. Mäntylä (red.). *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön*. Centralen för tillämpad språkforskning, Jyväskylä universitet, 9–34.
- Anderson, J. R. 1980. *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard university press.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. Chapter Four: The Aspect Hypothesis. *Language Learning* 50: 191–275. doi:10.1111/0023-8333.50.s1.6
- Barkaoui, K. 2010. Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing* 27 (4): 515–535.
- Baumgartner, T. A. 1969. A Study of Intact Classes. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation* 40 (3): 632–634. doi:10.1080/10671188.1969.10614889
- Bialystok, E. 1979. Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learning* 29: 81–103. doi:10.1111/j.1467-1770.1979.tb01053.x
- Bialystok, E. 1994. Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. I N. C. Ellis (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 549–569.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press. E-bok.
- Bialystok, E. och Sharwood Smith, M. 1985. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics* 6: 101–117.
- Bohnacker, U. och Lindgren, J. 2014. Fundament, formellt subjekt och frekvens: Ordföljdsmönster i svenska, nederländska och hos vuxna inlärare av svenska. *Språk och stil* NF 24: 33–71.
- Bolander, M. 1987. Man kan studera inte så mycke. Om placeringen av negation och adverb i vuxna invandrares svenska. *SUM-rapport 5*. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Bolander, M. 1988a. Nu hoppas jag inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andra språk. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.). *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet, 203–214.
- Bolander, M. 1988b. Is there any order? On Word Order in Swedish Learner Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 97–113.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- CEFR 2001 = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press.

- Chaudron, C. 2003. Data Collection in SLA Research. I C. J. Doughty och M. H. Long (red.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 762–828.
- Chomsky, N. 1976. *Reflections on language*. London: Temple Smith
- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K. och James, M. 2005. Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing* 10 (1): 5–43.
- Dahl, Ö. 1979. Typology of sentence negation. *Linguistics* 17: 79–106.
- Dahl, Ö. 1981. Negationens typologi. I K. Hyltenstam (red.). *Svenska i invandrarperspektiv*. Lund: Liberläromedel.
- de Jong, N. 2005. *Learning second language grammar by listening*. Diss., Netherlands Graduate School of Linguistics.
- de Jong, N. och Vercellotti, M. L. 2016. Similar prompts may not be similar in the performance they elicit: Examining fluency, complexity, accuracy, and lexis in narratives from five picture prompts. *Language Teaching Research* 20: 387–404. doi:10.1177/1362168815606161
- DeKeyser, R. 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in second language acquisition* 17: 379–410.
- DeKeyser, R. 1997. Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 195–221.
- DeKeyser, R. 1998. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. I C. Doughty och J. Williams (red.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge university Press, 42–63.
- DeKeyser, R. 2003. Implicit and explicit learning. I C. J. Doughty och M. H. Long (red.). *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 313–348.
- DeKeyser, R. 2007. *Practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. 2015. Skill acquisition theory. I B. VanPatten och J. Williams (red.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York: Routledge, 94–112.
- Dienes, Z., och Perner, J. 1999. A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences* 22: 735–808. doi:10.1017/S0140525X99002186
- Doughty, C. J. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. I C. Doughty och M. Long (red.). *The Handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 256–310.
- Doughty, C. J. och Williams, J. 1998. Issues and terminology. I C. Doughty och J. Williams (red.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. 10. uppl. New York: Cambridge university press, 1–11.
- Dulay, H. C. och Burt, M. K. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24 (1): 37–53.
- Dulay, H. och Burt, M. 1975. A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. I D. Dato (red.). *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington: Georgetown University Press, 209–233.
- Dyson, B. P. och Håkansson, G. 2017. *Understanding Second Language Processing: A focus on Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning* 53: 3–32. doi:10.1111/1467-9922.53222
- Dörnyei, Z. och Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Eckman, F. R. 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27 (2): 315–330.
- Eckman, F. R., Moravcsik, E. A. och Wirth, J. R. 1989. Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners. *Language Learning* 39: 173–205.

- Ekerot, L. 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet: Föreläsningar om svenska som andraspråk*. 2. uppl. Malmö: Gleerups.
- Eklund Heinonen, M. 2008. Bedömning av muntlig språkfärdighet och processbarhet. Grammatisk språkförmåga i ett muntligt språktest. I J. Granfeldt, G., Håkansson, M. Källkvist och S. Schlyter (red.). *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 8-9 november 2007*. Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA), 49–62. Tillgänglig: <http://portal.research.lu.se/ws/files/5645917/8057074.pdf> (Hämtad 30.5.2017).
- Eklund Heinonen, M. 2009. *Processbarhet på prov: bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Diss., Uppsala universitet.
- Ellis, N. C. 1994. Introduction: Implicit and explicit language learning – An overview. I N. C. Ellis (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego: Academic Press.
- Ellis, N. C. 2005. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2): 305–352. doi:10.1017/S027226310505014X
- Ellis, N. C. 2008. Implicit and explicit knowledge about language. I J. Cenoz och N.H. Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2. uppl. vol. 6: Knowledge about language. Springer Science+Business Media LLC, 119–131.
- Ellis, N. C. 2011. Implicit and Explicit SLA and Their Interface. I C. Sanz, (red.). *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 35–47.
- Ellis, R. 1993. Second language acquisition and the structural syllabus. *Tesol Quarterly* 27: 91–113.
- Ellis, R. 1994. A Theory of Instructed Second Language Acquisition. I N. Ellis (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 79–145.
- Ellis, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?: A Review of the Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 223–236.
- Ellis, R. 2004. The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning* 54 (2): 227–275.
- Ellis, R. 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2): 141–172.
- Ellis, R. 2006a. Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge. *Applied Linguistics* 27 (3): 431–463.
- Ellis, R. 2006b. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly* 40: 83–107.
- Ellis, R. 2006c. Researching the Effects of Form-Focused Instruction on L2 Acquisition. *Aila Review* 19: 18–41.
- Ellis, R. 2008a. Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics* 18 (1): 4–22.
- Ellis, R. 2008b. *The study of second language acquisition*. 2. uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009a. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. I R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Ertlam, J. Phil och H. Reinders (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 3–25.
- Ellis, R. 2009b. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of Second Language. I R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Ertlam, J. Phil och H. Reinders (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 31–64.
- Ellis, R. 2009c. Investigating Learning Difficulty in Terms of Implicit and Explicit Knowledge. I R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Ertlam, J. Phil och H. Reinders (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 143–166.
- Ellis, R. 2009d. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal* 1 (1): 1–18.

- Ellis, R. 2015a. Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. I P. Rebuschat (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 417–441. E-bok.
- Ellis, R. 2015b. *Understanding Second Language Acquisition*. 2. uppl. London: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Ertlam, R., Phil, J. och Reinders, H. 2009. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. och Roeever, C. 2018. The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*. doi:10.1080/09571736.2018.1504229
- Ellis, R. och Shintani, N. 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon: Milton Park.
- Ellis, R. och Yuan, F. 2005. The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. I R. Ellis (red.). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 167–192. E-bok.
- Elsinen, R. och Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ganuza, N. 2008. Syntactic Variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings. Subject-verb Order in Declaratives, Questions and Subordinate Clauses. Diss., Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Gebril, A. och Plakans, L. 2009. Investigating Source Use, Discourse Features, and Process in Integrated Writing Tests. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* 7: 47–84.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Lund, K. och Hvenekilde A. 2001. Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* (SSLA) 23 (3): 389–416.
- Godfroid, A. 2019. Eye tracking in second language acquisition and bilingualism: A research synthesis and methodological guide. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315775616
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. och Novella, M. 2015. Implicit and explicit instruction in L2 learning. Norris & Ortega (2000) revisited and updated. I P. Rebuschat (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 443–482. E-bok.
- Green, P. S. och Hecht, K. 1992. Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics* 13 (2): 168–184. doi:10.1093/applin/13.2.168
- Gregg, K. R. 1984. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5: 79–100.
- Grönroos, M. 2004. *Johdatus tilastotieteeseen. Kuvailu, mallit ja päättely*. Tammerfors: Finn Lectura.
- Hammarberg, B. 1979. On Intralingual, Interlingual and Developmental Solutions in Interlanguage. *Interlanguage*, 7–24.
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 9. uppl. Lund: Studentlitteratur, 25–78.
- Hammarberg, B. och Viberg, Å. 1975. *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammarberg, B. och Viberg, Å. 1977. The place-holder constraint, language typology, and the teaching of Swedish to immigrants. *Studia Linguistica* 31: 106–163.
- Hammarberg, B. och Viberg, Å. 1979. *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. *SSM Report* 2. 2. uppl. Stockholm: Stockholms universitet.
- Han, Y. och Ellis, R. 1998. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research* 2 (1): 1–23.
- Hannonen, U., Helvelahti, J. och Hyttinen, A. 2003. *Ingen panik!* Helsingfors: Werner Söderström Ab.
- Heaton, J. B. 1988. *Beginning composition through pictures*. Essex: Longman Group Ltd.
- Helvelahti, J. 2001. *Kom ihåg! Ruotsin keskeisten rakenteiden kertauskirja*. Helsingfors: Werner Söderström Ab.

- Hildén, A. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso. Kielikeskusten johtajien neuvoston selvitys Suomen yliopistojen rehtorien neuvostolle. Tillgänglig: http://www.pohjolaa-norden.fi/filebank/224-Ruotsin_taito-selvitys_yliopisto_2009.pdf (Hämtad 4.2.2010).
- Housen, A. och Bulté, B. 2012. Defining and operationalising L2 complexity. I A. Housen, F. Kuiken och I. Vedder (red.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. John Benjamins. E-bok.
- Housen, A. och Pierrard, M. 2005. Investigating Instructed Second Language Acquisition. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 1–27. E-bok.
- Housen, A., Pierrard, M. och Van Daele, S. 2005. *Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction*. doi:10.1515/9783110197372.2.235
- Hu, G. 2002. Psychological constraints on the utility of metalinguistic knowledge in second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (3): 347–386.
- Hu, G. 2011. Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System Volume* 39 (1): 63–77. doi:10.1016/j.system.2011.01.011
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. och Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study: Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing* 31 (3): 307–328. doi:10.1177/0265532214526176
- Hulstijn, J. H. 2002. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research* 18 (3): 193–223.
- Hulstijn, J. H. 2005. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit secondlanguage learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2): 129–140. doi:10.1017/S0272263105050084
- Hulstijn, J. H. 2015. Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: The virtues and pitfalls of a two-system view. I P. Rebuschat (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 25–46. E-bok.
- Hulstijn, J. H. och de Graaff, R. 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review* 11: 97–112.
- Hultman, T. G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, K. 1977. Implicational Patterns in Interlanguage Syntax Variation. *Language Learning* 27 (2): 383–411.
- Hyltenstam, K. 1978. Variation in interlanguage syntax. *Working papers* 18. Lund: Lunds universitet.
- Hyltenstam, K. 2018. Second language ultimate attainment: Effects of maturation, exercise, and social/psychological factors. *Bilingualism: Language and Cognition* 21 (5): 921–923. doi:10.1017/S1366728918000172
- Hyltenstam, K. och Abrahamsson, A. 2003. Maturation constraints in SLA. I C. J. Doughty och M. C. Long (red.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, 539–588.
- Håkansson, G. 1988. "Hungry I Am – Breakfast I Want". On the Acquisition of Inverted Word Order in Swedish. *Working papers* 33. Lund: Lunds universitet, 123–130.
- Håkansson, G. 1989. The Acquisition of Negative Placement in Swedish. *Studia Linguistica* 43 (1): 47–58.
- Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 9. uppl. Lund: Studentlitteratur, 153–169.
- ISK 2004 = Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. och Alho, I. *Iso suomen kielioppi*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jauhojärvi-Koskela, C. och Palviainen, Å. 2011. "Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan". Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. I T.

- Juurakko-Paavola och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu, 81–102.
- Jean, G. och Simard, D. 2011. Grammar learning in English and French L2: Students' and teachers' beliefs and perceptions. *Foreign Language Annals* 44 (4): 465–492.
- Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrresskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. I T. Juurakko-Paavola och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61–80.
- Juurakko-Paavola, T. 2015. Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska. I M. Forsskähl, M. Kivilehto, J. Koivisto och P. Metsä (red.). *Svenskan i Finland 15*. Tammerfors: Tammerfors universitet, 117–137.
- Juurakko-Paavola, T. 2016. Skillnader mellan könen i studentprovet i medellång svenska. I J. Kolu, M. Kuronen och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i Finland 16*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, 42–57.
- Juurakko-Paavola, T. och Palviainen, Å. 2011. Svenskans plats i den finska utbildningen. Lagstiftning och utbildningssystem. I T. Juurakko-Paavola och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu, 9–22.
- Juurakko-Paavola, T. och Takala, S. 2013. *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle*. Ylioppilastutkintolautakunta. Tillgänglig: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/FI_2013_kielikokeet_taitotasot.pdf (Hämtad 11.11.2015).
- Juurakko-Paavola, T. och Åberg, A.-M. 2018. Ruotsin kielen osaamisvaatimuksista vapauttaminen korkeakouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (1). Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/ruotsin-kielen-osaamisvaatimuksista-vapauttaminen-keijakouluissa> (Hämtad 14.6.2019).
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. I P. Pietilä och P. Lintunen (red.). *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsingfors: Gaudeamus, 68–88.
- Kantelinen, R. 2011. Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? I T. Juurakko-Paavola och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu, 41–60.
- Katajisto, J. 2008. Kursmaterialet för kursen *Tilastomenetelmien peruskurssi*. Åbo universitet. Otryckt.
- Keski-Raasakka, K. 1998. *Svensk ordföljd i finskt perspektiv. Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatik för finska elever 1884–1997*. Diss., Joensuu universitet.
- Krashen, S. 1977. Some issues relating to the Monitor Model. I H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (red.). *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, 144–158.
- Krashen, S. 1978. Individual variation in the use of the monitor. I W. Richie (red.). *Second language acquisition research*. New York: Academic Press, 175–183.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc. Tillgänglig: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (Hämtad 12.6.2018).
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Lahtinen S. och Palviainen Å. 2011. Omvänd ordföljd – en indikator för nivåbedömning inom CEFR? I E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari och M. Skog-Södersved (red.). *AFinLA-e Soveltava kielitieteen tutkimuksia* 3: 88–101.
- Lange, S. och Larsson, K. 1973. Syntactical development of a Swedish girl Embla, between 20 and 42 months of age. Part 1. Project child language syntax. Stockholm: Stockholms universitet.
- Larsen-Freeman, D. 2009. Teaching and testing grammar. I M. Long och C. Doughty (red.). *The handbook of language teaching*. Malden: Blackwells, 518–542.

- Larsen-Freeman, D. 2015. Thinking Allowed. Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48: 263–280. doi:10.1017/S0261444814000408
- Lightbown, P.M. och Spada, N. 2013. *How languages are learned*. 4. uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17: 359–382.
- Long, M. H. 1988. Instructed interlanguage development. I L. Beebe (red.). *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley: Newbury House, 115–141.
- Long, M. 2013. Maturational constraints on child and adult SLA. I G. Granena och M. Long (red.). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins, 3–41.
- Macaro, E. och Masterman, L. 2006. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research* 10: 297–327.
- McLaughlin, B. 1978. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning* 28: 309–332. doi:10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uppl. Helsingfors: International Methelp.
- Mitchell, R. och Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. uppl. London: Hodder Arnold.
- Nassaji, H. och Fotos, S. 2004. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126–145. doi:10.1017/S0267190504000066
- Nationalspråksutredningen 2011. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2011:2. Tillgänglig: http://www.opf.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf (Hämtad 28.1.2016).
- Norris, J. M. och Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 417–528.
- Ortega, L. 2003. Syntactic Complexity Measures and their Relationships to L2 Proficiency: A Research synthesis of collegelevel L2 Writing. *Applied Linguistics* 24 (4): 492–518.
- Paavilainen, M. 2015. *Inlärnning och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationenens placering hos finska grundskoleelever*. Diss., Jyväskylä universitet.
- Paradis, M. 1994. Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. I N. C. Ellis (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 393–419
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/sibil.18.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. E-bok.
- Philipsson, A. 2007. *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish: Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Diss., Stockholms universitet.
- Pica, T. 1983. Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure. *Language Learning* 33 (4): 465–497.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. och Håkansson, G. 1999. A Unified Approach towards the Development of Swedish as L2. A Processability Account. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 21: 383–420.
- Platzack, C. 1987. Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd. I U. Telemann (red.). *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden och Esselte Studium, 87–96.
- Pyykkö, R., Tuomi, U.-K., Juurakko-Paavola T. och Fiilin U.-M. 2007. Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. I S. Pöyhönen och M.-R. Luukka (red.). *Kohti*

- tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, 123–151.
- Pöyhönen, S. och Luukka, M.-R. 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (KIEPO). Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Rahkonen, M. 2002. Om kontextens inverkan på inversionen i finska gymnasisters svenska. I A. Hauksdóttir, B. Arnbjörnsdóttir, M. Gardasdóttir och S. Thorvaldsdóttir (red.). *Forskning i nordiske sprog som andet- och fremmedsprog. Rapport fra konference i Reykjavik 23.–25. maj 2001*, 206–220.
- Rahkonen, M. 2006. Some aspects of topicalization in active Swedish declaratives: A quantitative corpus study. *Linguistics* 44 (1): 23–55. doi:10.1515/LING.2006.002
- Rahkonen, M. 2008. Några morfologiska och syntaktiska strukturer i L2-svenska. I J. Lindström, P. Kukkonen, C. Lindholm och Å. Mickwitz (red.). *Svenskan i Finland 10: föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland, Helsingfors och Esbo den 13–14 oktober 2006*. Helsingfors: Helsingfors universitet, 278–292.
- Rahkonen, M. och Håkansson, G. 2008. Production of written L2-Swedish – Processability or input frequensis? I J.-U. Kessler (red.). *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 135–161.
- Reber, A. S. 1967. Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6: 317–327.
- Reber, A. S. 1976. Implicit learning of synthetic learners: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology, Human Learning and Memory* 2: 88–94.
- Reber, A. S. 1989. Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General* 118: 219–235.
- Reber, A. 2011. An epitaph for grammar: An abridged history. I C. Sanz och R. Leow (red.). *Implicit and explicit language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press, 23–34.
- Rebuschat, P. 2013. Measuring awareness in implicit learning research: A review. *Language Learning* 63 (3): 595–626. doi:10.1111/lang.12010
- Rebuschat, P. 2015. Introduction. Implicit and explicit learning of languages. I Rebuschat, P. (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, XIII–XXII. E-bok.
- Richards, J. C. och Rodgers, T. S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. uppl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehr-Brackin, K. 2015. Explicit knowledge about language in L2 learning. I P. Rebuschat (red.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 117–138. E-bok.
- Rosansky, E. 1976. Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning* 26: 409–425.
- SAG 4 = Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. och Christensen, L. 1999. *Svenska akademiens grammatik 4, Satser och meningar*. Stockholm: Svenska akademien.
- Scheffler, P. och Cinciała, M. 2010. Explicit grammar rules and L2 acquisition. *ELT Journal* 65 (1): 13–23.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11: 11–26.
- Schmidt, R. 2001. Attention. I P. Robinson (red.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 3–32.
- Schmidt, R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. I W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan och I. Walker (red.). *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2–4*. Singapore: National University of Singapore, 721–737.

- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Shanks, D. 2003. Attention and awareness in “implicit” sequence learning. I L. Jimenez (red.). *Attention and Implicit Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 11–42.
- Simard, D., French, L. och Fortier, V. 2007. Elicited metalinguistic reflection and second language learning: Is there a link? *System* 35 (4): 509–522.
- Skolverket 2009. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> (Hämtad 1.2.2017).
- Spada, N. 2011. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching* 44: 225–236. doi:10.1017/S0261444810000224
- Spada, N. och Tomita, Y. 2010. Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 263–308. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x
- Strömqvist, S., Holmqvist, K., Johansson, V., Karlsson, H. och Wengelin, Å. 2006. What keystroke-logging can reveal about writing, Computer key-stroke logging and writing: methods and applications. *Studies in Writing* 18: 45–72.
- Sundman, M. 2011a. Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I A. Edlund och I. Mellenius (red.). *Svenskans beskrivning 31. Förhandlingar vid trettioförsta sammankomsten för svensks beskrivning. Umeå den 20-21 maj 2010*. Umeå: Umeå universitet, 327–336.
- Sundman, M. 2011b. På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnet av svensks struktur hos finska inlärare. Slutrapport för projektet. Svenska litteratursällskapet i Finland. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201103281388> (Hämtad 13.6.2017).
- Swain, M. 2000. The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. I J. P. Lantolf (red.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämisen suuntaviivoja 1999. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000 KIMMOKE. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/49224_toisen_kotimaisen_kielen_opetuksen_kehittamisen_suuntaviivoja.pdf (Hämtad 24.5.2018).
- Tomita, Y. 2018. Easy Versus Difficult Grammar Rules. I J. I. Lontas, T. International Association och M. DelliCarpini (red.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. doi:10.1002/9781118784235.eelt0068
- Toropainen, O. och Lahtinen, S. 2014a. Knapp, torftig eller helt enkelt kort? Längd som ett kriterium i bedömningen av argumenterande texter. I A. Skaftun, P. Henning Uppstad och A. J. Aasen (red.). *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*, 181–195. Bergen: Fagbokforlaget.
- Toropainen, O. och Lahtinen, S. 2014b. Interrogative Clauses across CEFR Levels in Finnish and Swedish as an L2. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 8 (3): 71–84.
- Tuohimaa, T. och Valli, P. 2013. *Kielikoulutuspolitiikan verkosto: Uusien yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso ylioppilasarvosanoilla mitattuna*. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/uusien-yliopisto-opiskelijoiden-ruotsin-kielen-taitotaso-ylioppilasarvosanoilla-mitattuna/> (Hämtad 9.11.2015).
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päätösvaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. *Oppimistulosten arviointi 3/2002*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päätösvaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf (Hämtad 5.11.2015).
- Tuokko, E. 2011. Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. I T. Juurakko-Paavola och Å. Palviainen (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu, 23–40.

- Westman, M. 1974. *Bruksprosa: En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber Läromedel.
- White, L., Spada, N. Lightbown, P. och Ranta, L. 1991. Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics* 12 (4): 416–432.
- Wijers, M. 2018. The Role of Variation in L2 Syntactic Complexity: A Case Study on Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language. *Nordic Journal of Linguistics* 41(1): 75–116. doi:10.1017/S0332586517000233
- Åberg, A.-M. 2019. Tio års perspektiv på förberedande undervisning i svenska som det andra inhemska språket vid Åbo universitet. I M. Nelson (red.). *Kielikeskus tutkii* 4/2019: 131–146. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7847-2> (Hämtad 10.2.2020).
- Åberg, A.-M., Toropainen, O. och Lahtinen, S. 2019. Används explicita grammatikregler under skrivprocessen? Posterpresentation i konferensen Nordand 14. Tillgänglig: <https://nors.ku.dk/kalender/2019/nordand14/NORDANDPOSTERABSTRACTFINAL.pdf> (Hämtad 10.2.2020).

Elektroniska källor: nätsidor

- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad 19.6.2017).
- GLGY 2003 = Grunderna för gymnasiet läroplan 2003. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 13.6.2017).
- GLP 2016 = Grunderna för gymnasiet läroplan 2015. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiet_laroplan_2015.pdf (Hämtad 13.6.2017).
- Justitieministeriet 2016. Kielilaki. Tillgänglig: <http://oikeusministerio.fi/sv/index/julkaisut/Broschyrer/kielilaki.html> (Hämtad 21.1.2016).
- LP 2016 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf (Hämtad 19.6.2017).
- Språklärförbundet i Finland. Tilastotietoa kielivalinnoista. Tillgänglig: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista (Hämtad 3.8. 2018).
- Statistikcentralen 2013. Oppilaitostilastot 2012. Tillgänglig: http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou_opla_201200_2013_10094_net.pdf (Hämtad 20.12.2017).
- Statistikcentralen 2015. Befolkningsstatistik 14.4.2015. Tillgänglig: http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html (Hämtad 25.1.2016).
- Studentexamensnämnden. Poänggränser. Tillgänglig: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/se/studentexamen/poanggranser> (Hämtad 2.2.2016).
- Undervisnings- och kulturministeriet. Gymnasieutbildning. Tillgänglig: <http://minedu.fi/sv/gymnasiet> (Hämtad 13.6.2017).
- Utbildningsstyrelsen. Fostran, utbildning och examina. Tillgänglig: http://www.oph.fi/utbildning_och_examina (Hämtad 21.1.2016).
- Utbildningsstyrelsen. Fostran, utbildning och examina. Gymnasiet. Tillgänglig: http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/gymnasiet (Hämtad 28.1.2016).
- Utbildningsstyrelsen. Läroplanen och timfördelningen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplanen_och_timfordelningen (Hämtad 28.1.2016).
- Utbildningsstyrelsen. Statistisk. Den grundläggande utbildningen. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen> (Hämtad 22.1.2020).
- Utbildningsstyrelsen 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. T. Kumpulainen (red.). Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf (Hämtad 17.2.2016).
- Yrkesinriktade grundexamina. Tillgänglig: https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplan_och_examensgrunder/yrkesinriktade_grundexamina (Hämtad 24.5.2018).

Lagar och författningar

- Finlands grundlag 731/1999. Given i Helsingfors den 11 juni 1999. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1999/19990731> (Hämtad 14.6.2017).
- Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 424/2003. Given i Helsingfors den 6 juni 2003. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424> (Hämtad 4.6.2017).
- Lag om ändring av gymnasielagen 766/2004. Given i Helsingfors den 13 augusti 2004. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040766> (Hämtad 14.6.2017).
- Språklag 423/2003. Given i Helsingfors den 6 juni 2003. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2003/20030423> (Hämtad 14.6.2017).
- Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen 481/2003. Given i Helsingfors den 12 juni 2003. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030481> (Hämtad 14.6.2017).
- Statsrådets förordning om studentexamen 915/2005. Given i Helsingfors den 17 november 2005. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2005/20050915> (Hämtad 14.6.2017).
- Statsrådets förordning om universitetsexamina 794/2004. Given i Helsingfors den 19 augusti 2004. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794> (Hämtad 14.6.2017).
- Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 1129/2014. Given i Helsingfors den 18 december 2014. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129> (Hämtad 6.2.2018).

Bilagor

Bilaga 1: Enkät om bakgrunden

Nimi _____

Opiskelijanumero _____

Ensimmäinen osa sisältää perustietoja kartoittavia kysymyksiä. Ympyröi sopivan vaihtoehdon numero tai kirjoita pyydetty tieto.

1. Sukupuoli

- 1 nainen
- 2 mies

2. Syntymävuosi

19 _____

3. Tiedekunta

4. Opiskelujen aloitusvuosi

5. Pääaine _____

6. Mitä aikaisempia tutkintoja sinulla on?

- 1 ylioppilastutkinto tai vastaava
- 2 ammatillinen kouluasteen tutkinto
- 3 opistotutkinto
- 4 ammattikorkeakoulututkinto
- 5 yliopistotutkinto
- 6 muu tutkinto, mikä _____

Jos et ole käynyt lukiota, siirry suoraan kysymykseen 11.

7. Montako vuotta olet opiskellut ruotsin kieltä oppilaitoksessa ennen yliopistoa?

- 1 0 – 2 vuotta
- 2 3 – 5 vuotta
- 3 6 – 8 vuotta
- 4 9 – 10 vuotta
- 5 Enemmän

8. Ruotsin arvosana päästötodistuksessasi?

- 1 5 – 6
- 2 7 – 8
- 3 9 – 10

9. Oletko kirjoittanut ruotsin kielen

- 1 Kyllä, vuosi _____ 2 Ei *Jos vastasit ei, siirry suoraan kysymykseen 11.*

10. Minkä arvosanan sait ruotsin kielessä ylioppilaskirjoituksissa?

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| 1 Improbatur (I) | 4 Cum laude approbatur (C) |
| 2 Approbatur (A) | 5 Magna cum laude approbatur (M) |
| 3 Lubenter approbatur (B) | 6 Eximia cum laude approbatur (E) |
| | 7 Laudatur (L) |

11. Seuraatko vapaa-aikanasi ruotsinkielistä mediaa (esim. lehdet, tv, radio)?

- 1 En koskaan
2 Hyvin harvoin
3 Silloin tällöin
4 Usein

12. Kuinka usein puhut ruotsia?

- 1 En koskaan
2 Hyvin harvoin
3 Silloin tällöin
4 Usein

13. Käytätkö / Oletko käyttänyt ruotsin kieltä muualla kuin ruotsin oppitunneilla?

- 1 Ei
2 Kyllä (ympyröi yksi tai useampi vaihtoehto alla olevista vaihto ehdoista)
- a) Kaksikielinen elinympäristö
 - b) Työ tai työharjoittelu Ruotsissa tai kaksikielisellä alueella Suomessa
 - c) Lomalla
 - d) Sukulaisia tai ystäviä Ruotsissa tai kaksikielisellä alueella Suomessa
 - e) Muualla, missä?

14. Miksi haluat osallistua tälle kurssille?

© Jauhojärvi-Koskelo & Nordqvist Palviainen 2006



Bilaga 2: Enkät om användningen av svenska efter kursen

Ruotsin kielen käyttö

Nimi: _____

1. Oletko käyttänyt ruotsin kieltä kurssin jälkeen?

Kyllä ☐

En ☐

2. Miten paljon, missä ja millä tavalla (esim. puhe, kirjoitus, lukeminen, kuuntelu, opiskelu)?



Bilaga 3: Testet om ordföljden

Skrivna anvisningar inför testet

- Korjaa kaikista lauseista virheet ja selitä tehdyt korjaukset mahdollisimman tarkasti kielioppisäännöin. Virheitä voi olla useampiakin.

Översättning av anvisningarna

- Korrigera felen i alla meningar och förklara korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler så noga som möjligt. Det kan finnas flera fel i meningarna.

Testmeningarna

1. Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.
2. Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.
3. Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.
4. Jag undrar vem kom in just.
5. Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.
6. Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma sagan som i går.
7. Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?
8. I fjol vi reste till Norge.
9. Hon har velat alltid resa till Paris.
10. Vart du skulle vilja resa denna sommaren?

Bilaga 4: Bildserien

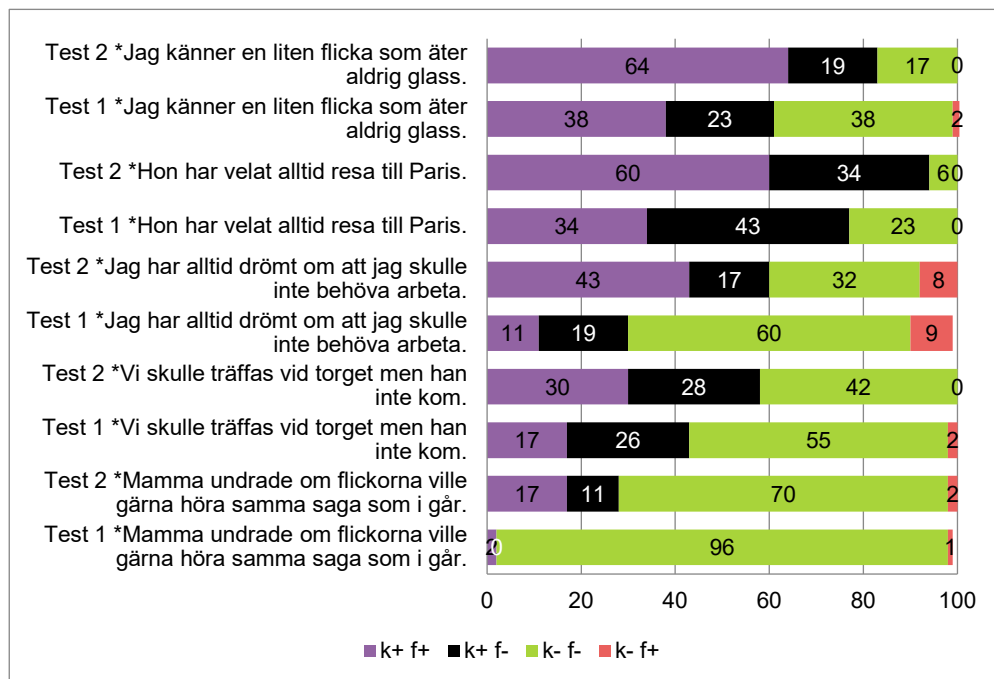
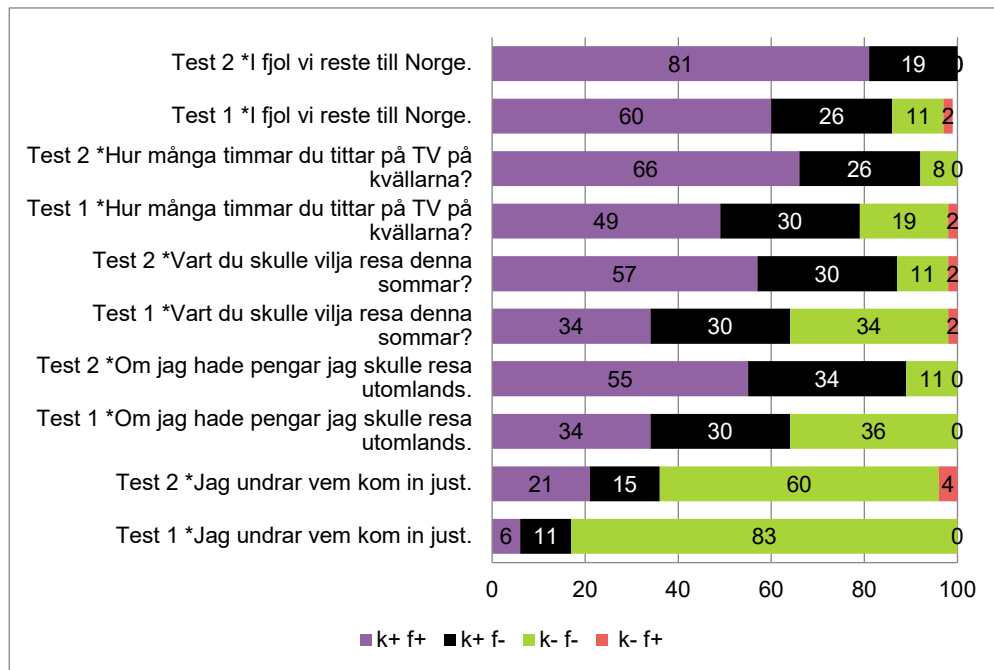


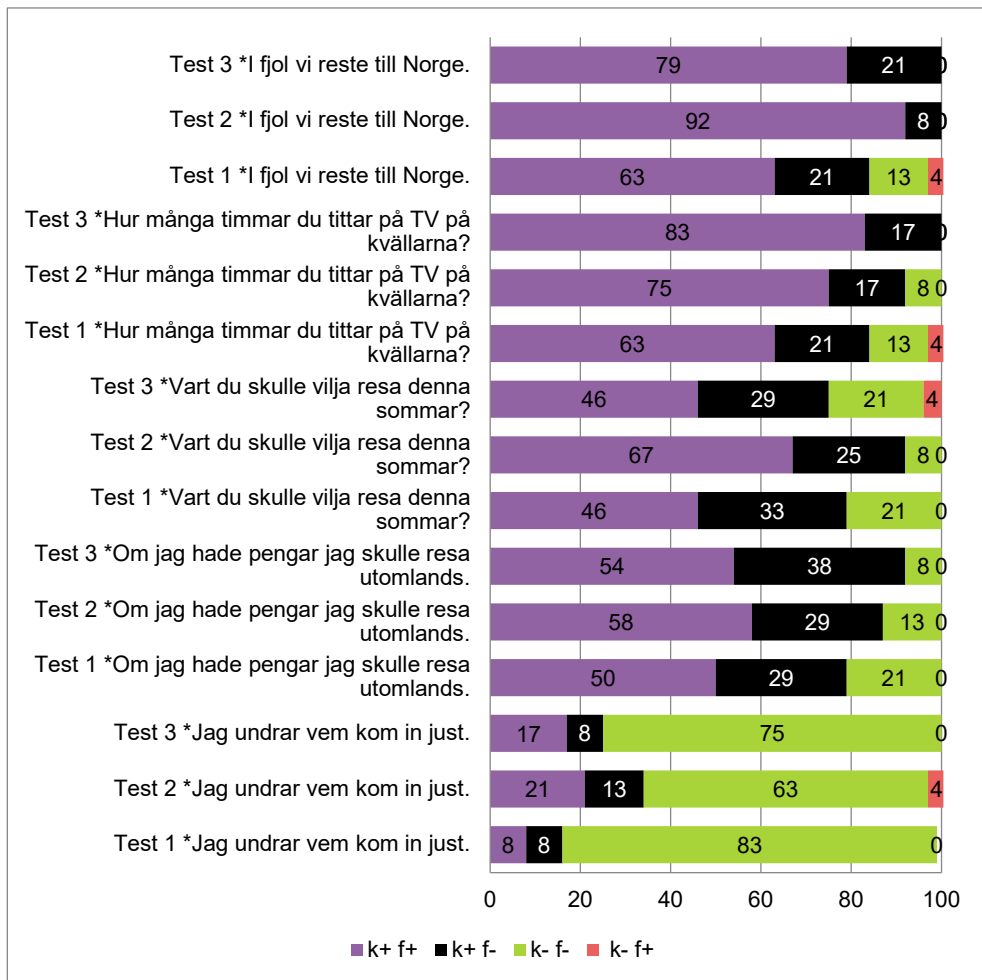
Bilaga 5: Ordlista

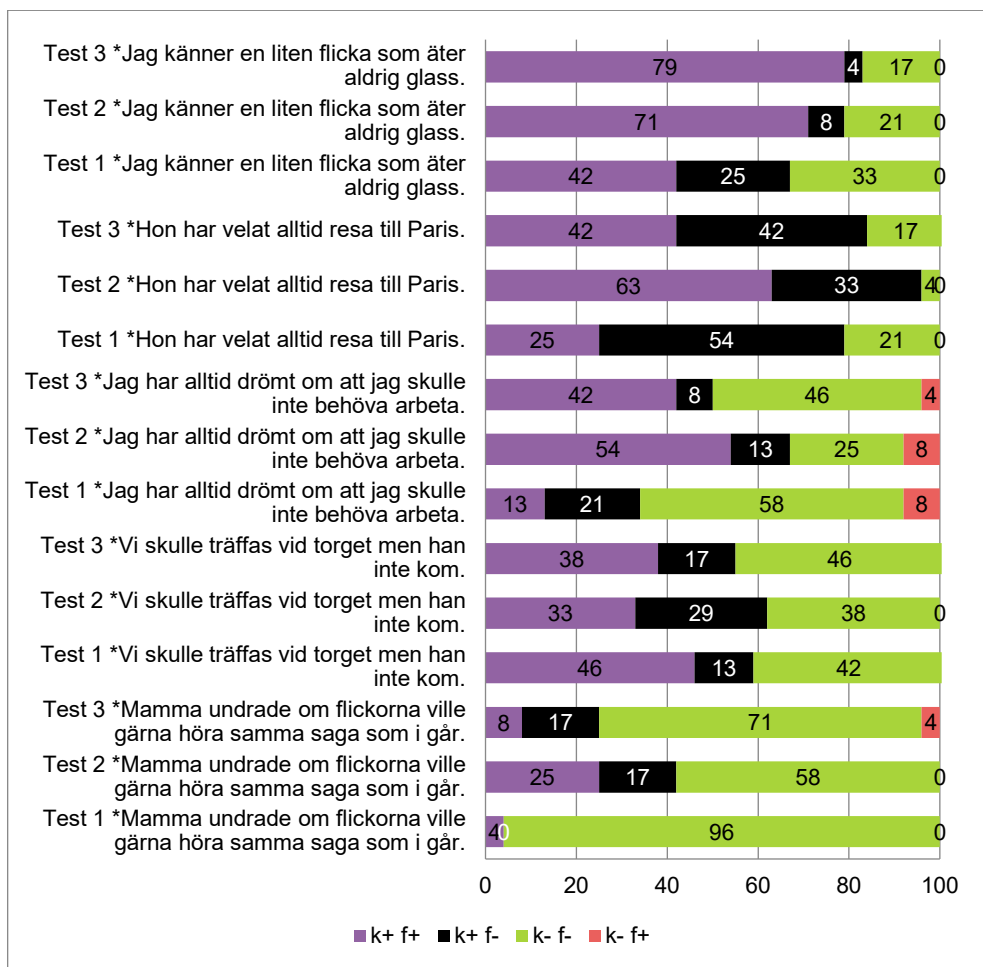
antaa = ge
haukkua (koirasta) = skälla
heittää = kasta
huutaa = ropa
hän (miehestä) = han
ilman = utan
iloinen = glad
juosta = springa
keltainen = gul
kenkä = en sko
kiltti = snäll
koira = en hund
koska = eftersom
lähellä = nära
löytää = hitta
metsä = en skog
molemmat = båda
musta = svart
noutaa (koirasta) = apportera

palata = komma tillbaka
pensas = en buske
pilvinen = målnig
pudota = falla
punainen = röd
roskakori = en sopkorg
ruma = ful
ruskea = brun
sininen = blå
talo = ett hus
tulevaisuus = framtid
vihainen = arg

Bilaga 6: Undervisningens effekt i de olika testmeningarna för 53 informanter



Bilaga 7: Undervisningens effekt i de olika testmeningarna för 24 informanter



Bilaga 8: Informanternas prestationer

Informant	Student vitsord	Fakultet	Test 1 korrigering	Test 1 förklaring	Test 2 korrigering	Test 2 förklaring	Test 3 korrigering	Test 3 förklaring	Skriftlig bild 1	Skriftlig bild 2	Skriftlig bild 3	Muntlig bild 1	Muntlig bild 2	Tent
M1	c	HUM	13	9	13	14	14	14	A2.1	A2.1	A2.2	A1.2	A2.1	B1.1
M2	b	HUM	5	3	16	8			A2.1	A2.1		B1.1	A2.2	A2.2
M3	c	HUM	11	6	16	4			A2.1	A2.2		A2.2	A2.1	A2.1
K4	b	HUM	1	1	13	16			A1.3	A2.1		A1.2	A1.3	A2.1
K5	m	HUM	14	2	17	18			A2.2	B1.1		A2.1	B1.1	B1.2
M6	a	MAT-NAT	6	4	11	12			A1.3	A1.3		A1.1	A1.3	A2.1
K7	b	SAM	10	5	16	13			A2.1	A2.1		B1.2	B1.2	B1.1
K8	m	HUM	12	7	13	5	10	6	A2.2	A2.2	A2.1	B1.1	B1.2	A2.2
M9	-	MAT-NAT	6	4	5	5			A1.2	A1.3		A1.3	A2.1	A2.1
K10	b	HUM	11	4	17	7	18	7	B1.2	B1.1	B1.1	B1.2	B1.2	B1.1
K11	c	MAT-NAT	10	7	19	17			A2.1	A2.2		A1.3	A2.1	A2.2
K12	b	HUM	12	8	14	10	14	9	A2.2	B1.1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
K13	m	HUM	10	4	14	8	10	9	A1.3	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
K14	m	HUM	10	6	11	6	9	7	A2.1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.1
M15	c	SAM	10	6	13	0			A1.3	A2.1		A2.2	B1.1	
K16	c	HUM	9	9	12	8			A1.3	A2.1		A2.1	A2.1	A2.1
M17	b	SAM	16	0	20	0	13	2	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
K18	b	SAM	11	5	15	17			A2.2	A2.1		B1.1	B1.1	B1.2
M19	-	MAT-NAT	0	0	12	7	13	0	A2.1	A2.1	A1.2	A1.2	A1.3	A1.3
K20	e	HUM	10	7	18	10	18	8	A2.1	A2.1	A2.2	A1.3	A2.1	B1.1
M21	b	MAT-NAT	11	7	13	7	13	9	A1.3	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.1
K22	c	MAT-NAT	11	4	13	8	14	14	A1.3	A2.2	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2
K23	b	HUM	5	3	12	9	10	5	A1.3	A2.2	A2.1	A1.3	A1.3	A2.1
K24	m	HUM	18	8	18	15	18	17	B1.1	A2.2	B1.1	B1.2	B1.2	A2.1
M25	a	MAT-NAT	7	0	4	3	7	3	A1.2	A2.1	A1.3			A2.1
M26	b	MAT-NAT	8	0	7	3			A1.2	A2.1				A2.1
M27	-	MAT-NAT	7	1	14	4			A1.3	A2.1				A2.1
K28	c	MAT-NAT	14	0	18	0			A1.3	A2.1				A2.2
M29	a	MAT-NAT	11	0	12	2	5	2	A1.3	A2.1	A2.1			A2.1
M30	a	MAT-NAT	0	0	9	4			A1.3	A2.1				A1.3
K31	m	MAT-NAT	16	5	18	10	15	6	A1.3	A2.2	A2.1			A2.1
K32	c	MAT-NAT	13	0	14	1			A2.1	A2.2				A2.2
K33	c	MAT-NAT	13	8	20	16	20	12	A2.1	A2.2	B1.1			A2.2
K34	b	MAT-NAT	11	4	13	6			A1.3	A2.1				A2.1
K35	b	MAT-NAT	11	6	14	10	16	7	A2.1	A2.1	A2.1			A2.2
M36	c	MAT-NAT	9	2	14	6			A1.3	A2.1				A2.2
K37	m	MAT-NAT	14	4	13	7			A2.2	A2.2				A2.2
K38	l	HUM	13	5	14	13			A1.3	A2.2				B1.1
M39	c	SAM	13	0	18	0			A1.1	A2.1				A2.2
K40	b	SAM	4	3	10	5			A1.3	A2.1				A2.2
M41	-	SAM	2	2	6	5	6	0	A1.3	A1.3	A1.3			A1.3
M42	b	SAM	11	5	15	6			A1.3	A2.1				A2.2
M43	a	MAT-NAT	10	8	12	9			A1.3	A1.3				A2.1
M44	b	MAT-NAT	12	1	16	1	18	7	A1.3	A2.1	A2.1	A1.3	A2.1	A2.2
M45	b	MAT-NAT	4	3	12	6			A2.1	A2.2				A2.1
K46	b	MAT-NAT	4	4	16	18	14	14	A2.2	A2.1	A2.2			A2.2
K47	-	SAM	4	4	7	5			A1.3	A2.1		A1.3	A2.1	B1.1
M48	c	MAT-NAT	14	6	17	6	18	8	A1.3	A1.3	A2.1	A2.1	A2.1	A2.2
K49	c	SAM	9	8	13	13	12	9	A2.1	A2.1	A2.1			B1.2
M50	c	MAT-NAT	5	0	10	4	11	8	A1.3	A1.3	A2.1			A2.1
M51	m	HUM	4	0	12	0			A1.2	A1.3				
K52	b	SAM	8	0	10	0			A1.1	A1.3				A1.3
K53	b	MAT-NAT	8	8	8	4			A1.3	A2.1				A1.3

Bilaga 9: Nivåskala för språkkunskaper

Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inlärninng och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet (ur GLGU 2004).

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.1	De första grunderna i språket	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett mycket begränsat antal av de allra vanligaste orden och fraserna (hälsningar, namn, tal, uppmaningar) i vardagliga sammanhang. * Förstår trots ansträngning inte mer än det allra mest elementära språkstoffet. * Behöver väldigt mycket hjälp: upprepning, gester, översättning. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester. * Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet. * Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem. * Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck. * Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar kan vara ganska felfria. 	<ul style="list-style-type: none"> * Känner till skriftsystemet men förstår mycket lite av texten. * Känner igen ett litet antal bekanta ord och korta fraser och kan förknippa dem med bilder. * Förmågan att förstå främmande ord ens i mycket förutsebara sammanhang är ytterst begränsad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov i mycket korta ordalag.* Kan skriva språkets bokstäver och siffror med bokstäver, anteckna sina personuppgifter och skriva vissa bekanta ord och fraser. * Behärskar ett antal enskilda ord och uttryck. * Är inte förmögen att uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt.
A1.2	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett begränsat antal ord, korta satser, frågor och uppmaningar som gäller personliga angelägenheter eller den aktuella situationen. * Måste anstränga sig till och med för att förstå enkla yttranden som inte tydligt anknyter till situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan i någon mån uppgge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner. * Pauser och andra avbrott förekommer i talet. 	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår namn, skyltar och andra mycket korta och enkla texter som anknyter till omedelbara behov. * Känner igen enskilda uppgifter i enkel text om det finns möjlighet att vid behov läsa texten på nytt. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov med korta satser. * Kan skriva ett antal satser och fraser om sig själv och sin närmaste krets (t.ex. svar på frågor eller minneslappar). * Behärskar vissa grundläggande ord och uttryck och är förmögen att

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
		<p>* Behöver mycket hjälp: långsammare tal, upprepning, gester och översättning.</p>	<p>* Uttalet kan ofta vålla förståelseproblem.</p> <p>* Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken.</p> <p>* Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.</p>	<p>* Förmågan att förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är begränsad.</p>	<p>skriva mycket enkla huvudsatser.</p> <p>* Utantillärda fraser kan vara rätt skrivna men alla slags fel förekommer t.o.m. i synnerligen elementär fri skrivning.</p>
A1.3	Fungerande elementär språkfärdighet	<p>* Förstår enkla yttranden (personliga frågor och alldagliga anvisningar, önskingar och förbud) i rutinmässigt samtal med stöd av sammanhanget.</p> <p>* Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten.</p> <p>* Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren.</p>	<p>* Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern.</p> <p>* Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga.</p> <p>* Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem.</p> <p>* Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer.</p> <p>* Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.</p>	<p>* Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner.</p> <p>* Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter).</p> <p>* Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt.</p>	<p>* Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter.</p> <p>* Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen).</p> <p>* Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser.</p> <p>* Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning.</p>

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.1	Den grundläggande språkfärdighetens begynnelseskede	<p>* Kan förstå enkelt tal eller följa med i en diskussion om ämnen som är direkt viktiga för honom eller henne.</p> <p>* Förstår det mest centrala innehållet i korta, enkla diskussioner som intresserar (anvisningar, meddelanden) och upptäcker när man på teve övergår från ett ämne till ett annat.</p> <p>* Förståelse av också ett enkelt budskap förutsätter tydligt standardspråk i normalt tempo, och kräver dessutom ofta upprepning.</p>	<p>* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.</p> <p>* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan välla enstaka problem med förståelsen.</p> <p>* Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).</p> <p>* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.</p>	<p>* Förstår enkla texter som innehåller det allra vanligaste ordförrådet (privata brev, korta nyhetsartiklar, vardagliga bruksanvisningar).</p> <p>* Förstår huvudtankarna i texter och vissa detaljer i en text på några stycken. Kan lokalisera och jämföra enskilda uppgifter och klarar lätt av enkel slutledning utgående från sammanhanget.</p> <p>* Läser och förstår också korta textstycken långsamt.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna.</p> <p>* Kan skriva korta, enkla meddelanden (personliga brev, lappar) som har att göra med vardagliga behov och enkla, katalogmässiga beskrivningar</p> <p>om mycket bekanta ämnen (verkliga eller fiktiva personer, händelser, egna och familjens planer).</p> <p>* Behärskar ett konkret ordförråd som anknyter till grundbehov samt grundläggande tempusformer och satser som är samordnade med enkla bindeord (och, men).</p> <p>* Kan skriva de allra enklaste orden och strukturerna ganska rätt men gör gång på gång fundamentala fel (tempusformer, böjning) och använder många klumpiga uttryck i fri skrivning.</p>

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.2	Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	<p>* Förstår tillräckligt för att kunna tillfredsställa sina konkreta behov. Kan i stora drag följa tydligt tal om fakta.</p> <p>* Kan i allmänhet känna igen ämnet i en pågående diskussion. Förstår vanlig vokabulär och ett mycket begränsat antal idiom i situationsbundet tal som handlar om bekanta eller allmänt kända ämnen.</p> <p>* Förståelsen också av enkla budskap förutsätter standardspråk som uttalas långsamt och tydligt och dessutom rätt ofta behöver upprepas.</p>	<p>* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.</p> <p>* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.</p> <p>* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer.</p> <p>* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.</p>	<p>* Förstår huvudtankarna och vissa detaljer i meddelanden på några stycken i alldagliga sammanhang som i viss mån är krävande (reklam, brev, matsedlar, tidtabeller) samt faktatexter (bruksanvisningar, smånotiser).</p> <p>* Kan skaffa ny lätt förutsebar information om bekanta ämnen i välstrukturerade texter på några stycken. Kan utgående från formen och kontexten sluta sig till betydelsen av obekanta ord.</p> <p>* Upprepad läsning och hjälpmedel är ofta nödvändiga för förståelsen av ett textstycke.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i rutinmässiga vardagssituationer.</p> <p>* Kan skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om alldagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden).</p> <p>* Behärskar det grundläggande alldagliga ordförrådet, strukturerna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser.</p> <p>* Skriver enkla ord och strukturer rätt men gör fel i ovanligare strukturer och former och använder klumpiga uttryck.</p>

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.1	Fungerande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår huvudtankarna och viktiga detaljer i tal som behandlar teman som återkommer i skolan, på arbetet eller under fritiden, inklusive korta referat. Får tag i huvudpunkterna i radionyheter, filmer, tv-program och tydliga telefonmeddelanden.</p> <p>* Kan följa tal som baserar sig på gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Förstår det gängse ordförrådet och ett visst antal idiom.</p> <p>* Förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare standardspråk än normalt. Uppprepningar behövs då och då.</p>	<p>* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste alldagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.</p> <p>* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.</p> <p>* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.</p> <p>* I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.</p>	<p>* Kan läsa många slags texter på några sidor (tabeller, kalendrar, kursprogram, kokböcker) om bekanta ämnen och utan förberedelser följa huvudtankar, nyckelord och viktiga detaljer i texten.</p> <p>* Kan följa huvudtankarna, nyckelord och viktiga detaljer i en text på ett par sidor som behandlar ett bekant ämne.</p> <p>* Förståelsen kan vara bristfällig då det gäller ämnesområden som avviker från alldagliga erfarenheter samt detaljer i texten.</p>	<p>* Kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad vardagskunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar.</p> <p>* Kan skriva en klart utformad koherent text genom att foga ihop enskilda uttryck till längre avsnitt (brev, beskrivningar, berättelser, telefonmeddelanden). Kan effektivt förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation.</p> <p>* Behärskar ett tillräckligt ordförråd och de strukturer som behövs för texter i de flesta bekanta situationer, trots att interferens och uppenbara omskrivningar förekommer.</p> <p>* Det rutinmässiga språkstoffet och grundstrukturerna är redan relativt felfria, men en del mer krävande strukturer och ordfogningar orsakar problem.</p>

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.2	Flytande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden).</p> <p>* Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion.</p> <p>* Förståelse förutsätter standardspråk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar.</p> <p>Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem.</p>	<p>* Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt.</p> <p>* Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och eleven gör sig förstådd.</p> <p>* Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser.</p> <p>* Grammatikfel förekommer i viss mån men sällan ens mer omfattande kommunikation.</p>	<p>* Kan läsa texter på några stycken om många slags ämnesområden (tidningsartiklar, broschyrer, bruksanvisningar, enkel skönlitteratur) och klarar också av texter som kräver en viss slutledningsförmåga i praktiska situationer som är viktiga för en själv.</p> <p>* Kan söka fram och kombinera uppgifter ur olika texter på några sidor för att utföra en viss uppgift.</p> <p>* Vissa detaljer och nyanser i långa texter kan förbli oklara.</p>	<p>* Kan skriva personliga och mer offentliga meddelanden, och i dem innefatta nyheter och uttrycka tankar om bekanta abstrakta ämnen och om kultur som exempelvis musik eller film.</p> <p>* Kan skriva en disponerad text på några stycken (anteckningar, korta sammandrag och redogörelser utifrån en klar diskussion eller framställning).</p> <p>Kan i viss mån motivera sina huvudtankar och ta hänsyn till läsaren.</p> <p>* Behärskar ordförråd och satsstrukturer som behövs för många slag av skrivande. Kan uttrycka samordning och underordning.</p> <p>* Kan skriva ett förståeligt och relativt felfritt språk, låt vara att det förekommer fel i krävande strukturer, i textens disposition och stil och att påverkan från modersmålet eller något annat språk är uppenbar.</p>

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B2.1	Självständig språkfärdighet, grundnivå	<p>* Förstår de centrala tankarna i muntlig framställning som är invecklad till språk och innehåll och som behandlar konkreta eller abstrakta ämnesområden. Kan följa detaljerade framställningar av allmänt intresse (nyheter, intervjuer, filmer, föreläsningar).</p> <p>* Förstår huvudpunkterna i det talade, talarens avsikter och attityder, stil och grad av formalitet. Kan följa omfattande tal och invecklad argumentation om talets gång är tydligt markerad (t.ex. genom bindeord eller rytmisering). Kan komprimera innehållet eller återge de centrala detaljerna i det hörda.</p> <p>* Förstår en stor del av en pågående diskussion men kan uppleva det svårt att förstå ett samtal i snabbt tempo som förs mellan infödda talare om dessa inte på något sätt försöker förtydliga budskapet.</p>	<p>* Kan presentera klara och exakta beskrivningar av många slags erfarenheter, berätta om sina känslor samt redogöra för vilken personlig betydelse händelser och erfarenheter har. Kan aktivt delta i de flesta praktiska och sociala situationer samt i relativt formella diskussioner. Är kapabel att regelbundet kommunicera med infödda utan att oavsiktligt göra sig löjlig eller irriterande. Den språkliga framställningen är inte alltid helt elegant.</p> <p>* Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan.</p> <p>* Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga.</p> <p>* Kan mångsidigt använda språkets strukturer och ett relativt omfattande ordförråd som inkluderar idiomatiska och abstrakta ord. Visar en växande förmåga att reagera på de formkrav som situationen ställer.</p> <p>* Behärskar grammatiken rätt väl och sporadiska fel försvårar i allmänhet inte förståelsen.</p>	<p>* Kan självständigt läsa texter på några sidor (tidningsartiklar, noveller, underhållnings- och faktaaliteratur, rapporter och detaljerade anvisningar) inom den egna branschen eller på allmänna ämnesområden. Texterna kan handla om abstrakta eller fackmässiga ämnen och innehålla fakta, attityder och åsikter.</p> <p>* Kan känna igen skribentens avsikt och textens syfte och lokalisera flera olika detaljer i en lång text. Kan snabbt se textinnehållet och bruksvärdet i ny information för att besluta om det lönar sig att bekanta sig närmare med texten.</p> <p>* Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem.</p>	<p>* Kan skriva klart och detaljerat om många ämnesområden som intresserar, om bekanta abstrakta ämnen, rutinmässiga sakter samt mer formella sociala meddelanden (kritik, affärsbrev, anvisningar, ansökningar, sammandrag).</p> <p>* Kan effektivt uttrycka sina kunskaper och åsikter i skrift samt kommentera andras synpunkter. Kan i sina texter kombinera eller komprimera information från olika källor.</p> <p>* Behärskar ett omfattande ordförråd och krävande satsstrukturer samt språkliga medel för att åstadkomma en klar och koherent text. Följsamheten i olika nyanser och stilar är begränsad och i en lång framställning kan hopp från en sak till en annan förekomma.</p> <p>* Behärskar rättskrivning, grammatik och användning av skiljetecken rätt bra och felen leder inte till missförstånd. Modersmålets inflytande kan synas i det skrivna. Krävande strukturer samt följsamheten i uttryck och stil kan vålla problem.</p>

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B2.2	Fungerande självständig språkfärdighet	<p>* Förstår pågående eller bandat, klart disponerat standardspråk i alla situationer inom det sociala livet, utbildning och arbetsliv (inklusive officiella samtal och livliga samtal mellan infödda).</p> <p>* Kan för krävande uppgifter kombinera invecklad och detaljerad information utifrån omfattande diskussioner eller framställningar. Kan sluta sig till outtalade attityder och sociokulturella anspelningar samt kritiskt bedöma det hörda.</p> <p>* Förstår främmande talare och språkformer. Kraftigt bakgrundsbuller, språklig humor, ovanliga idiom samt kulturella anspelningar kan ännu vålla svårigheter.</p>	<p>* Kan hålla en förberedd framställning om många slags allmänna ämnen. Är kapabel att umgås och fritt och behändigt kommunicera med infödda talare. Kan diskutera och underhandla om mångahanda saker, framföra och kommentera krävande tankegångar och haka på andras inlägg. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav. Framställningen kan vara schematisk och talaren måste ibland tillgripa omskrivningar.</p> <p>* Kan kommunicera spontant, ofta mycket flytande och obehindrat trots sporadisk tveksamhet.</p> <p>* Uttalet och intonationen är mycket tydliga och naturliga.</p> <p>* Behärskar omfattande språkliga medel för att uttrycka konkreta och abstrakta, bekanta och obekanta ämnesområden säkert och tydligt i enlighet med situationens formella krav. Språkliga orsaker begränsar mycket sällan framställningen.</p> <p>* Behärskar grammatiken väl. Talaren korrigerar ofta själv sina fel och felen stör inte förståelsen.</p>	<p>* Kan självständigt läsa invecklade texter på flera sidor som skrivits för olika ändamål (dagstidningar, noveller, skönlitteratur). En del av dem kan vara obekanta eller endast delvis bekanta men betydelsefulla för personen själv.</p> <p>* Kan känna igen skribentens attityd och textens syfte. Kan lokalisera och kombinera flera abstrakta uppgifter i invecklade texter. Förstår tillräckligt för att kunna komprimera huvudpunkterna eller uttrycka dem på ett annat sätt.</p> <p>* Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem.</p>	<p>* Kan skriva tydliga, detaljerade, formella och informella texter om invecklade verkliga eller fiktiva händelser och erfarenheter för bekanta och tidvis obekanta läsare. Kan skriva essäer, formella eller informella redogörelser, göra erforderliga anteckningar och sammandrag.</p> <p>* Kan skriva klara och välstrukturerade texter, uttrycka sin åsikt, argumentera systematiskt, analysera, resonera samt komprimera uppgifter och tankar.</p> <p>* Det språkliga uttrycksförrådet begränsar inte skrivandet märkbart.</p> <p>* Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen väl. Fel kan förekomma i ovanliga strukturer, i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.</p>

Färdighetsnivå C1-C2		Att klara sig i många olika slag av krävande språkbrukssituationer			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
C1.1	Avancerad språkfärdighet, grundnivå	<p>* Kan relativt lätt förstå längre tal eller framställningar (filmer, föreläsningar, diskussioner, debatter) om olika bekanta och allmänna ämnen även om det talade inte är tydligt strukturerat och innehåller idiomatiska uttryck och registerbyten.</p> <p>* Har lätt för att förstå olika slags inspelningar i detalj och lägger märke till relationen mellan talarna samt deras avsikter.</p> <p>* En främmande accent eller mycket dialektalt talspråk vållar svårigheter.</p>	<p>* Är kapabel att hålla en längre, förberedd och även formell framställning. Kan aktivt delta i invecklade situationer med abstrakta och detaljerade ämnen samt leda rutinmässiga möten och smågrupper. Kan använda språket för social interaktion av många slag. Variationen mellan olika stilarter och språkformer vållar svårigheter.</p> <p>* Kan kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat.</p> <p>* Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanterna.</p> <p>* Behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd som synnerligen sällan begränsar kommunikationen. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav.</p> <p>* Behärskar grammatiken väl. En del slumpmässiga fel försvårar inte förståelsen och talaren kan ofta korrigera dem själv.</p>	<p>* Förstår i detalj relativt långa och invecklade texter på olika områden.</p> <p>* Kan efter behov variera sitt sätt att läsa. Kan läsa kritiskt och bedöma stilistiska nyanser samt lägger märke till skribentens attityder och dolda betydelser i texten. Kan lokalisera och kombinera många slags abstrakta uppgifter i invecklade texter, komprimera dem och dra krävande slutsatser utifrån texterna.</p> <p>* För att förstå de mest krävande detaljerna och idiomatiska avsnitten i en text behövs hjälpmedel eller flera omläsningar.</p>	<p>* Kan skriva tydliga, välstrukturerade texter om invecklade ämnen, uttrycka sig exakt och ta hänsyn till mottagaren. Kan skriva om verkliga och fiktiva ämnen med en säker och personlig stil och kan använda språket smidigt och mångsidigt. Kan skriva tydliga och omfattande redogörelser också om krävande ämnen.</p> <p>* Skribenten visar att han eller hon behärskar många sätt att disponera texten och göra den mer koherent.</p> <p>* Det språkliga uttrycksförrådet är mycket omfattande. Behärskar idiomatiska uttryck och vanliga fraser väl.</p> <p>* Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen mycket väl. Fel kan sporadiskt förekomma i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.</p>



**UNIVERSITY
OF TURKU**

ISBN 978-951-29-7968-4 (PRINT)
ISBN 978-951-29-7969-1 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)